

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



TRABALHO DE PROJECTO

“Um olhar sobre o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências- A língua estrangeira no processo de reconhecimento de adquiridos-Nível Secundário”

Paula dos Anjos Alves Rodrigues

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE

EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Formação de Adultos- Educação e Formação de jovens

e adultos pouco escolarizados

2010

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



TRABALHO DE PROJECTO

“Um olhar sobre o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências- A língua estrangeira no processo de reconhecimento de adquiridos-Nível Secundário”

Paula dos Anjos Alves Rodrigues

Trabalho de Projecto orientado pelo Professor Doutor Rui Canário

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE

EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Formação de Adultos- Educação e Formação de jovens

e adultos pouco escolarizados

2010

*“Um olhar sobre o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências-
A língua estrangeira no processo de reconhecimento de adquiridos-Nível Secundário”*

Resumo:

O presente trabalho é composto por três capítulos que têm como princípio unificador a percepção e apropriação da área de educação de adultos, enquanto Profissional de RVC. No primeiro capítulo procurei enumerar movimentos históricos e contributos de vários autores que, no meu entender, estiveram na génese do sistema actual de reconhecimento de competências. No meu entender, o seu advento surge inevitavelmente associado ao enfraquecimento do papel hegemónico do sistema escolar, à integração e aceitação de outras modalidades de aprendizagem) e à convicção de que o indivíduo é o principal sujeito nos seus processos de aprendizagem. O segundo é a minha “narrativa autobiográfica” em que abordo momentos-chave da minha carreira profissional, através de pensamento reflexivo e procuro responder à questão central: “Como me tornei o “passador” de adultos que hoje sou?”. Passar por este processo de reflexão é de vital importância para os profissionais que trabalham com adultos. Permitiu-me um melhor auto-conhecimento e situar conceptualmente a minha forma de actuação. O terceiro capítulo é, a meu ver, a minha maior contribuição na área de educação de adultos e daí a razão de ter optado por torná-lo o título deste trabalho de projecto. Vem dar resposta a uma problemática vivenciada pelos CNO, a aferição das competências em língua estrangeira dos adultos que frequentam o processo de RVCC de nível secundário. Nesse sentido, proponho um modelo de operacionalização das referidas competências, em termos das vertentes oral e escrita. Por último, sugiro um cenário alternativo para a LE: constituir um núcleo gerador autónomo na área de Cultura, Língua e Comunicação.

Palavras-Chave:

Reconhecimento, validação e certificação de competências, nível secundário; língua estrangeira; referencial de competências-chave, área de Cultura Língua e Comunicação; *quadro europeu de referência para as línguas*; modelo de operacionalização de competências em língua estrangeira.

Abstract

The following academic paper consists of three chapters that have as unifying principle my personal judgment and conceptual vision resulting from my career in adult education area, as a “Profissional de RVC”. In the first chapter I intended to enumerate historical movements and contributions from several authors who, in my opinion, were in the genesis of the current skills recognition process. In my opinion, this advent is inevitably associated with the weakening of the hegemonic role of school as the only form of learning, integration and acceptance of other forms of learning and the belief that the individual is the main subject in their learning processes. The second chapter, an "autobiographical narrative" in which I discuss the key moments of my professional career, through reflective thinking and trying to answer the question: "How I became the professional I am today?". Going through this process of reflection is crucial for professionals who work with adults. It allowed me to achieve self-knowledge and categorize the way I professional act. The third chapter is, in my opinion, my greatest contribution in the field of adult education and hence the reason it was chosen to name this academic paper. It's an answer to a problem experienced by the CNO, the evaluation of foreign language skills of adults in the skills recognition process, secondary level. With this purpose, I propose an evaluation model of these skills, in terms of oral and written components. Finally, I suggest an alternative scenario for the foreign language: to become an independent core generator in the “Culture, Language and Communication” area.

Keywords

Skills recognition process, secondary level; foreign language; Culture, Language and Communication area; *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*; evaluation model of foreign language skills.

Índice

Resumo:.....	3
Palavras-Chave:	3
Abstract	4
Keywords.....	4
Introdução	8
1 Reflexão teoricamente sustentada sobre o campo da educação de adultos	12
1.1 Fundamentos conceptuais e movimentos históricos por detrás do actual sistema de reconhecimento de adquiridos	12
Os primórdios da educação de adultos.....	12
Os “30 anos gloriosos”	13
O movimento da “educação permanente” da UNESCO	14
Aprendizagem experiencial.....	15
O contributo de Ivan Illich.....	18
Andragogia- “A Pedagogia dos adultos”	19
Para além da educação formal: educação informal e não-formal.....	19
Abordagem autobiográfica	22
1.2 Movimentos históricos na educação e formação de adultos em Portugal.....	24
Anos 70 até à criação da ANEFA	24
ANEFA-Associação Nacional de Educação e Formação de Adultos (1999-2002)	27
DGFV-Direcção Geral da Formação Vocacional (2002-2006)	30
Agência Nacional para a Qualificação (2006-)	31

1.3 Balanço pessoal da Iniciativa Novas Oportunidades.....	33
1.4 Cenários futuros	38
2 Narrativa biográfica	40
2.1 Início_Modelos... ..	40
2.2 Monitora, Animadora... ..	42
2.3 Técnica de Recrutamento e Selecção.....	49
2.4 Terapeuta, Animadora, Formadora,	55
2.5 Início da actividade como Técnica de RVCC... ..	61
2.6 Experiência Actual_Profissional de RVC.....	63
2.7 Conclusão	69
2.8 Considerações Finais sobre a narrativa biográfica.....	73
3 Análise da dimensão empírica da prática profissional-A língua estrangeira no processo de reconhecimento de adquiridos-Nível Secundário	75
3.1 Enquadramento da Língua Estrangeira no Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos-Nível Secundário	75
3.2 Directrizes da ANQ em relação à Língua Estrangeira	77
3.3 Actuação do CNO	79
3.4 Fundamentação conceptual do modelo	81
3.5 Modelo de Operacionalização proposto.....	83
3. 6 Críticas ao modelo	87
3.7 O quadro europeu de referência para as línguas.....	88
3.8 Formação complementar em cursos EFA-Educação e Formação de Adultos.....	91

3. 9 Conclusões/Direcções futuras.....	95
4 Bibliografia	98
Legislação consultada.....	99
Webgrafia	100
5 Quadros	101
6 Anexos	108

Introdução

O presente trabalho, elaborado no âmbito do Mestrado “Educação e Formação de jovens e adultos pouco escolarizados”, é composto por três capítulos distintos, correspondendo à estruturação solicitada pela equipa de docentes, a quem desde já quero agradecer pelo facto de me terem aberto horizontes e permitido desenvolver enquanto profissional na área da educação de adultos.

No primeiro capítulo irei realizar uma breve resenha histórica sobre o campo da educação de adultos. O meu principal objectivo será compreender a génese da prática actual do processo de “reconhecimento de competências¹”, uma vez que a minha incursão mais significativa no campo da educação de adultos tem sido nesta área, mais especificamente enquanto Profissional de RVC.

Ao longo desta reflexão assinalo os períodos históricos, a nível mundial, que considero pertinentes e cito, ainda que sumariamente, alguns autores e respectivas contribuições ideológicas. Posteriormente, apresento a evolução da educação de adultos em Portugal e desenvolvo o “Programa Novas Oportunidades”. A tónica será colocada “Eixo Adultos” e mais especificamente no processo de “reconhecimento, validação e certificação de competências” (RVCC), não obstante a abrangência deste programa, em termos de oferta formativa².

¹ Ou reconhecimento de adquiridos; ao longo deste trabalho irei usar indiscriminadamente as duas designações.

² Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF), Formação modular certificada (UFCD's), Alfabetização, Ensino Recorrente, Cursos de Aprendizagem, Cursos de Especialização Tecnológica.

Optei por fazer primeiramente uma análise mais global e referir por último o quadro português, porque somos inevitavelmente um micro universo, dentro de uma conjuntura histórica internacional, que está imbuído de influências.

Não pretendo ser exaustiva e abarcar todo o manancial de informação disponibilizada no decorrer do Mestrado. A análise que faço está directamente relacionada com a estruturação lógica e apropriação que consegui alcançar ao longo deste ano lectivo.

No meu entender, o advento do sistema de reconhecimento de competências actual surge inevitavelmente associado ao enfraquecimento do papel hegemónico do sistema escolar, à integração e aceitação de outras modalidades de aprendizagem e à convicção de que o indivíduo é o principal sujeito nos seus processos de aprendizagem.

O segundo capítulo, a narrativa autobiográfica, é algo que sinalizo como uma das grandes “mais-valias” deste Mestrado. A questão central que serviu de repto à sua elaboração: “Como me formei?” é hoje em dia considerada central na área de educação de adultos.

Josso (2008) considera que não existe aprendizagem que não seja a “experencial”, senão houver experiência não há aprendizagem. Para Coombs a aprendizagem informal é a maior fatia de aprendizagem que o indivíduo realiza durante toda a vida, mesmo aqueles que são altamente qualificados.

De facto, embora reconhecendo o mérito da minha formação académica, posso considerar que “aprendi, fazendo”. Sinto, ainda, que tem de haver sempre um processo de ajustamento entre a orientação da formação inicial e a prática profissional em contexto. Entre aquilo que é a teoria, sustentada pelo um corpo científico e por vezes a

“customização”³ que é necessária realizar em função de determinados indivíduos e organizações.

Nesta linha de pensamento Canário (2008, 46) sustenta que “ O desajustamento entre o que foi “ensinado” e “ treinado na formação inicial e as práticas profissionais observáveis, em situação só é “lido” como “ineficaz” porque a matriz conceptual de referência encara a prática profissional como um momento de aplicação”, caracterizado pela previsibilidade. (...) A acção profissional tem lugar em contextos sociais, marcados pela singularidade e a incerteza, em que se cruzam as prescrições hierárquicas, a procura social e os interesses próprios dos profissionais.”

Considero que evolui como Formador de adultos ao longo da minha, ainda breve, carreira. Passei de uma figura do “modelo alfabetizador”⁴ em que privilegiava a assimetria de papéis, não levando em conta a leitura que os adultos têm do mundo e que acentua situações de dependência e passividade, não fomentando espírito crítico, nem o processo criativo, para uma figura semelhante à de “Passador”, no sentido que Josso lhe atribui: “temos no espírito a preocupação de querer acompanhar o outro (...) estamos preocupados em saber para onde a pessoa quer ir e em perceber como poderemos ajudá-la durante um determinado período a caminhar na direcção que pretende” (Josso *in* Canário e Cabrito, 2008, 119), sendo que sou catalisadora do potencial realizado/aprendizagens, de cada adulto e do processo de as trazer para o nível da consciência.

³ Do termo *customize*- *To alter to suit individual requirements or specifications*.

⁴ Categorização proposta por Fernández, Florentino Sans (2006).

Ser sujeito na abordagem autobiográfica permitiu-me ainda perceber o quão difícil é colocarmo-nos numa situação de escrutínio pessoal e desenvolver estratégias para facilitar aos adultos, com que trabalho, esta tarefa.

A este respeito Josso (*In* Canário e Cabrito 2008, 120) “os formadores não podem utilizar bem esta abordagem biográfica, as histórias de vida, (...) com os aprendentes com os quais trabalham, se eles não a experimentaram por si mesmos, para ter um melhor conhecimento de si e de quais são as posições que pretendem assumir neste papel de agente que é o seu.”

No último capítulo, a análise de uma dimensão empírica da prática profissional, procurei dar resposta a uma problemática percepcionada no CNO onde estou inserida, criando um instrumento que visa aferir as competências de Língua Estrangeira no processo de RVCC de nível secundário.

Malcolm Knowles, citado por Canário (2008, 133) postula diversas hipóteses andragógicas e revejo esta minha experiência nas seguintes: “necessidade de saber”, “papel da experiência” (...são os próprios adultos, com a sua experiência, que constituem o recurso mais rico para as suas aprendizagens...); “vontade de aprender” e “orientação da aprendizagem” (... as aprendizagens são orientadas para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida quotidiana...).

A meu ver, este exercício profissional permitiu-me passar de um nível de “informação” a um nível de “saber”, segundo a tipologia proposta por Jean Marc Monteil (1985), citado por Canário (2008, 127).

1 Reflexão teoricamente sustentada sobre o campo da educação de adultos

1.1 Fundamentos conceptuais e movimentos históricos por detrás do actual sistema de reconhecimento de adquiridos

O sistema de reconhecimento de adquiridos foi na sua génese uma resposta pontual, de forma a encontrar soluções dentro de determinada conjuntura social⁵. Contudo, posteriormente foi desenvolvido um corpo conceptual significativo que valida e legitima plenamente esta prática. Seguidamente, irei enumerar os momentos históricos e contributos teóricos que a sustentam.

Considero os últimos 40 anos determinantes para o modelo actual⁶, e irei abordar o “movimento da educação permanente”, a teoria de Ivan Illich, os conceitos de “andragogia”, “aprendizagem experiencial”, “aprendizagem informal”, “aprendizagem não-formal” e a “abordagem autobiográfica”. Não obstante a maior relevância do intervalo temporal desde a década de 60 do século passado, faço uma breve introdução, referindo períodos anteriores da história da educação de adultos.

Os primórdios da educação de adultos

O autor Condorcet (séc. XVIII) foi pioneiro no alertar de consciências para a necessidade da educação ao longo da vida. Inserido historicamente na época da Revolução Francesa e sob os auspícios do movimento cultural do iluminismo que salientava as

⁵ Integração académica dos veteranos de guerra no EUA, no pós II Grande Guerra e no Québec, durante os anos 60, subjacente a actividades de grupos feministas.

⁶ O processo de RVCC teve início em Portugal em Novembro de 2000, altura em que foram criados os primeiros Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

potencialidades intelectuais dos homens e a “razão” como instrumento de resolução das problemáticas do ser humano. Com os princípios filosóficos subjacentes de que o homem deveria ser “cultivado” e educado, de forma a atingir o seu máximo potencial. Deveria fomentar-se tudo o que o esclarecesse e lhe desse consciência do seu mundo.

Entre este período e a primeira metade do séc. XX, e segundo Noel Terrot⁷, surgiu o conceito e desenvolvimento da educação de adultos, tiveram lugar várias campanhas de alfabetização promovidas por entidades estatais, iniciativas ligadas à formação profissional e que visaram promover a consciencialização política dos indivíduos e promover questões de cidadania (direito ao voto).

Os “30 anos gloriosos”

“A partir do final da segunda guerra mundial, no quadro de um crescimento exponencial da oferta educativa que atravessará os “trinta anos gloriosos⁸”, regista-se um incremento (uma “explosão”) da educação de adultos em que de modo deliberado e sistemático, ela deixa de estar reservada a um pequeno grupo e confinada a determinadas categorias socioprofissionais ou socioculturais para, nos termos de Avanzini (1996, 6) passar a ser “proposta ou imposta a todos” (Canário, 2008, 12).

A educação de adultos visava, segundo Bhola (1989, 14), citado por Canário (2008, 12): “o papel de encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia nos países, criar uma cultura comum englobando a elite e as massas, trazer esperança aos jovens, dar às

⁷ In Canário (2008, 11).

⁸ Definição para o período que se seguiu à II Grande Guerra em termos de desenvolvimento económico, conjuntura que dificilmente se voltará a repetir na história da humanidade.

populações um sentimento de pertença a uma comunidade”, não apenas nacional mas mundial.

O movimento da “educação permanente” da UNESCO

O sistema de reconhecimento de adquiridos pressupõe que existe “aprendizagem ao longo da vida”, conceito introduzido pela UNESCO nos anos 70 sob as formas de *éducation permanente* ou *lifelong education*.

O movimento de *educação permanente* preconiza que a vida dos indivíduos passa a ser o referente para a aprendizagem e não a instituição escolar. É dada primazia às necessidades sociais e às necessidades de quem aprende.

Neste movimento são determinantes obras como os relatórios da Unesco e do Clube de Roma, o relatório de Paul Lengrand (1970): “An introduction to lifelong learning” e o da Comissão Faure (1972) sobre “Aprender a ser”.

A educação permanente “conferiu à educação de adultos (...) uma identidade internacional e institucional...ao mesmo tempo que a tornava parte de um movimento humanizante global.” (Finger & Asún, 2008, 34).

Os objectivos deste movimento são ideologicamente a criação de uma sociedade em que os indivíduos não cessassem de aprender, almejando a humanização do desenvolvimento tecnológico e científico. De facto, desde os seus primórdios, a educação de adultos teve como primado a humanização do desenvolvimento e a ideia de que indivíduos com mais educação poderiam ser responsáveis pela construção de uma melhor sociedade.

Julgo que podemos encontrar as raízes dos princípios inerentes ao processo de reconhecimento de adquiridos actual já em algumas ideias de base da *educação permanente*. Na medida em que (i) “a educação não está circunscrita a um período determinado da vida do indivíduo, compreende também (para além das actividades formais) actividades educativas não formais e informais”. (ii) “Considera a aprendizagem numa perspectiva de *life span* em que qualquer experiência pode dar azo a aprendizagens. O indivíduo é o principal catalisador das suas aprendizagens”. (iii) “ (...) a educação ao longo da vida tem de incluir experiências de vida e outras situações de aprendizagem que, de acordo com a *educação permanente*, devem ser reconhecidas e creditadas.” (Finger & Asún, 2008, 33).

O conceito de *educação permanente* incorporou determinados pressupostos teóricos e filosóficos, Finger & Asún (2008) consideram o *Pragmatismo americano*; *Humanismo*; *Marxismo*. Irei citar com mais pormenor os que considero terem contribuído conceptualmente para o sistema de reconhecimento de adquiridos.

Aprendizagem experiencial

“A aprendizagem e a formação experiencial são processos de aquisição de saberes que têm origem na globalidade de vida das pessoas, ou seja associados à modalidade da educação informal”. (Cármén Cavaco, 2002, 26).

O termo “formação experiencial” deriva da Escola Alemã e foi reactualizado, no séc. XX pela “Escola de Chicago”, na designação de “*aprendizagem experiencial*”.

John Dewey⁹, é considerado o fundador da *aprendizagem experiencial*: não só as experiências são o material de construção das aprendizagens, como a acção é uma parte intrínseca do ciclo de aprendizagem, o que implica aprender fazendo, além de uma compreensão prática do Mundo” (Finger & Asún, 2008, 40 e 41).

O autor, inserido na corrente de pensamento “pragmatismo americano”, refere as três diferentes funções da educação, em que uma delas é a “educação como acção” que dota o indivíduo de ferramentas de resolução de problemas. São as suas experiências no meio em que se encontra inserido que são facilitadoras de aprendizagem. A *aprendizagem experiencial* tem paralelismo com o método de experimentação científica, em que após o surgimento de uma ideia é promovida a experimentação sobre a realidade e analisado o seu efeito, levando a que haja um mecanismo de *feed-back* retroactivo que leva a uma eventual modificação da ideia inicial. O autor salienta ainda a importância da reflexão neste processo (ciclo de aprendizagem).

Eduard Lindeman¹⁰, teve como principal contributo ter introduzido os conceitos de Dewey, no campo da educação de adultos. Na perspectiva deste autor “a educação de adultos é uma espécie de cooperação não autoritária entre aprendentes, cujo principal objectivo é indagar o significado da aprendizagem” (Finger e Asún, 2003, 42). Categoriza e faz a distinção entre “formação vocacional” e “formação não vocacional”, sendo a primeira relacionada com o mundo laboral e a segunda com o lazer. Na sua perspectiva “a educação de adultos acontece em relação com *situações* concretas. São sempre as situações educativas e não disciplinas, sendo a tónica posta em *experiências*. (Finger e Asún, 2003, 43).

⁹ (1859-1952).

¹⁰ (1895-1953).

David Kolb¹¹ apresentou o conceito de “estilos de aprendizagem”¹², que considerou definirem a forma como os indivíduos aprendem. Apresenta um modelo que visa explicitar o processo de aprendizagem, “ciclo da aprendizagem experiencial de Kolb”, sendo um dos postulados do modelo que a aprendizagem é um processo experiencial, que progride através de experiências contínuas e que a mesma implica transacção entre o indivíduo aprendente e o seu ambiente.

Na corrente do humanismo, Stephen Brookfield considera que um dos princípios chave da educação de adultos é: “pensamento crítico” numa perspectiva de que os indivíduos ao reflectirem sobre as suas experiências pessoais podem crescer, ficar mais auto-realizados. Princípio este subjacente à abordagem auto-biográfica.

Comum aos autores que teorizam sobre a aprendizagem experiencial está o conceito de que para aprender é necessário agir, os autores usam frequentemente o termo “ferramentas” através das quais os indivíduos se apropriam das suas realidades.

No processo de reconhecimento de competências as competências que são validadas e certificadas são inferidas a partir da acção, age-se porque se tem determinada competência e adquire-se determinada competência ao agir.

Na perspectiva de Reinbold et Breillot (1993) “a produção de competências corresponde a um processo multidimensional, simultaneamente individual e colectivo, ou seja, dependente de um determinado contexto e de um determinado projecto de acção”, sendo da ordem do “saber mobilizar”, Canário (2008, 46 e 47). Para Boterf (1994) a competência só pode ser produzida no “acto”.

¹¹ (1939-).

¹² Tendo considerado 4: “Convergência”, “Divergência”, “Assimilação”, “Acomodação”.

O contributo de Ivan Illich

Nos anos 70, coincidente com o período de término do crescimento exponencial da economia, surgem teorias e novos conceitos ideológicos que ameaçam ruir o papel hegemónico da instituição escolar.

Foi nesta década que as teorias de Ivan Illich se tornaram conhecidas; obras como *“Deschooling Society”* tiveram grande impacto na área da educação. Na perspectiva de Finger e Asún, Illich esteve “à frente do seu tempo” no que concerne a questões ecológicas, alertando para os perigos do desenvolvimento industrial.

As suas críticas, aplicadas ao ramo da educação, incidem no processo de “institucionalização” que considera que enfraquece a confiança das pessoas e destrói as relações conviviais e na “especialização” que leva a fenómenos de cartelização e de monopólio de conhecimento. Postula ainda que a educação pode ser equiparada a um “mercadoria económica, alvo de consumo e alerta para “contra produtividade” que se gera quando é atingido um “certo limiar de institucionalização”.

Em alternativa, propôs: “a construção de uma sociedade convivial promotora de uma atitude diferente” (Finger e Asún, 2003, 21). Illich apresenta o conceito de “ferramentas conviviais”, que define como ferramentas que determinada pessoa mobiliza de forma a enriquecer o seu modo de vida através das suas ideias.

A forma como, a meu ver, este autor lançou a polémica e colocou em causa o papel da instituição escolar está patente nas seguintes assumpções: “ a escola, e a escolarização, em termos mais gerais, adquiriu, ou foi-lhe outorgado pelo Estado, o *monopólio institucional* da Educação. Deu como resultado que conseguiram fazer crer que a aprendizagem apenas

pode resultar da escolarização. Isto desvaloriza todas as outras formas de aprendizagem, particularmente a aprendizagem por meios de ferramentas nativas ou vernáculas” (Illich, 1970, citado por Finger e Asún, 2003, 22).

Illich considera a educação de adultos como a única alternativa a este sistema de “monopólio institucional”, de “mercadorização” e “peritocracia” da escola, assumindo que a mesma é sinónimo de aprendizagem em oposição à aprendizagem formal. Considerava ainda que os indivíduos é que deveriam decidir sobre as suas aprendizagens e que a educação de adultos estaria na base da criação de uma “relação radicalmente nova e o seu ambiente¹³” (Illich, 1978, 80, citado por Finger e Asún, 2003, 23).

Andragogia- “A Pedagogia dos adultos”

O conceito de “andragogia, introduzido nos anos 60 por Malcom Knowles¹⁴ enfatiza o papel da experiência que encara como sendo o recurso fundamental e o alicerce da aprendizagem e propõe um modelo com conceitos contrários aos da pedagogia, salientando o papel do adulto enquanto responsável pelas suas aprendizagens. Na perspectiva de Canário (2008, 135): “(...) o contributo principal da andragogia será encorajar práticas de educação alternativas que permitem uma crítica, um enriquecimento e uma superação da forma escolar.”

Para além da educação formal: educação informal e não-formal

No processo de RVCC são reconhecidas as aprendizagens prévias dos adultos, está presente o conceito de “aprendizagem ao longo da vida”. É reconhecida a importância da

¹³ Conceito semelhante ao que Finger e Asún encaram como sendo um dos grandes desafios futuros da educação de adultos, o desafio ecológico.

¹⁴ (1913-1997).

aprendizagem não-formal e informal. Os referenciais de competências-chave criados inscrevem-se “claramente nas recomendações comunitárias em matéria de valorização e validação das aprendizagens não-formais e informais, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida”¹⁵.

O termo “educação informal”¹⁶, surge como complementar das outras modalidades educativas, a educação formal e não-formal. A primeira alusão ao conceito de “aprendizagem informal” surge num relatório elaborado por Schwartz, em 1969. Coombs¹⁷, em 1968, faz também referência a esta modalidade educativa.

Coombs (citado por Pain, 1990, 126 *in* Canário 2006, 201) apresenta a seguinte definição de educação informal “ (...) o processo ao longo da vida através do qual cada pessoa adquire conhecimentos, capacidades, atitudes, a partir das experiências quotidianas e do contacto com o seu meio ambiente (...). Regra geral a educação informal não é organizada, não é sistematizada, nem sempre é intencional. Ela constitui a maior fatia da aprendizagem total, durante a vida de uma pessoa, mesmo para aquelas que são altamente escolarizadas”.

Canário (2006, 196) “ (...) o acto de aprender é tão necessário, natural e inevitável como respirar (...) a maior parte daquilo que sabemos não foi aprendido na escola sendo esta, na sua forma moderna, uma invenção histórica moderna (...). Não obstante a magnitude da educação informal e o peso que tem na vida dos indivíduos, o reconhecimento da sua importância é muito recente, devido ao monopólio da instituição escolar que se assumia ser a única via de aquisição do conhecimento.

¹⁵ In Nota de Apresentação do Referencial de Competências Chave para a educação e Formação de Adultos-Nível secundário.

¹⁶ Na tradição anglo-saxónica; “educação difusa” na tradição francófona.

¹⁷ In “A crise mundial da Educação”.

Dominicé (1990) citado por Rui Canário (2008, 80) “A educação informal correspondeu, até um passado recente, a uma face não visível do icebergue educativo, cuja “face visível, correspondente ao universo escolar, nos permitia aceder, apenas, a uma visão truncada e incompleta do processo educativo, definido em termos organizacionais, e balizado por programas, certificados e sessões.”

Abraham Pain (1990) apresenta a definição de uma situação educativa salientando os seus efeitos e não as suas intenções. Os efeitos educativos produzem alterações a nível comportamental e de atitudes. Aponta para a importância das modalidades de natureza informal que deveriam ser complementadas pelas práticas formais.

Canário, (1999, 80 in Cármen Cavaco, 2002, 29) propõe definições para as 3 modalidades de aprendizagem, sendo que a “formal” corresponde ao ensino disponibilizado pela escola, baseado na assimetria de papéis, em que existem programas, horários e processos avaliativos e de certificação; “não-formal”, caracterizado por flexibilidade de horários e locais, em que existe uma “costumização”¹⁸ de conteúdos em função do público a que se dirige e “informal”, que corresponde a todas as situações potencialmente educativas mesmo as não conscientes nem intencionais.

Na década de 90, surge ainda o conceito de “cidades educadoras”, para ilustrar que a aprendizagem vai para além do espaço escolar. No 1º congresso¹⁹ resultou uma carta de princípios básicos em que se assume que o espaço cosmopolita dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. “A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, espontaneamente, informalmente”. (Gadotti 2005, 5).

¹⁸ Do termo *customize-To alter to suit individual requirements or specifications*.

¹⁹ Barcelona, “I congresso das cidades educadoras”.

Nesta linha de pensamento atribui-se também ao contexto laboral dos indivíduos uma importância vital nos processos de aprendizagem, “aprende-se fazendo”. A este respeito, Gorz (1977) “A educação permanente resulta do facto dos indivíduos viverem constantemente. A separação entre trabalhar e aprender torna-se impossível: continuamos a aprender para fazer o que desejamos fazer e continuamos a trabalhar de forma inovadora devido à descoberta de um conjunto de novas possibilidades” citado por (Nóvoa, 1988, 112 *in* Cármen Cavaco, 2002, 123).

Abordagem autobiográfica

No processo de RVCC na desocultação de competências é usada a abordagem autobiográfica, sendo a partir da história de vida do indivíduo e, inevitável, reflexão sobre a mesma, que se aferem competências. A própria designação do “PRA-Portefólio Reflexivo de Aprendizagem” espelha esta necessidade da capacidade de reflexão.

Cabe ao Profissional de RVC: *“Acompanhar e apoiar os adultos na construção de portefólios reflexivos de aprendizagens, em estreita articulação com os formadores, através de metodologias biográficas especializadas, tais como o balanço de competências ou as histórias de vida”*²⁰

Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Christine Josso, autores francófonos produziram vários contributos teóricos a partir das abordagens autobiográficas. Segundo Dominicé (1988, 138), citado por Cármen Cavaco (2002, 14) “A história de formação de cada um é uma história de vida”.

²⁰ *Diário da República, 1.ª série — N.º 98 — 21 de Maio de 2008, Artigo 10º*

Josso (1999) define “a a abordagem autobiográfica” como “a abordagem formativa que mobiliza todo um trabalho de reflexividade sobre a identidade, necessidades, escolhas, decisões, e sobre as próprias ideias do adulto”²¹.

O indivíduo é o principal agente e responsável neste processo, sendo coadjuvado pela equipa técnica (Profissional de RVC e Formadores). Peneff (1994, 27), citado por Carmen Cavaco (2002, 41), refere que “ao responder ao conjunto de questões sobre as suas características, condutas e acções, torna-se o representante do seu passado”.

Assume-se que os adultos são um produto das suas experiências de vida e é essa consciencialização de como se formaram que deve emergir no processo de RVCC. Josso (2008, in Canário e Cabrito, 116) sustenta que “Formar começa na idade do berço e vai até à terceira idade. A formação diz respeito a toda a vida, enquanto a educação é apenas relativa a certos períodos de vida (...)”.

Josso (2008, in Canário e Cabrita, 123) afirma que “a formação não é senão experiencial. Se não for experiencial, não há formação. Todas as histórias de vida contam que houve formação apenas quando houve experiência. Experiência implica uma dimensão afectiva, implica uma reflexão sobre o que foi vivido.”

²¹ In Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos-Nível Secundário.

1.2 Movimentos históricos na educação e formação de adultos em Portugal

Anos 70 até à criação da ANEFA

A instauração de um regime democrático em 1974, em sequência da “revolução do 25 de Abril”, levou a que o Estado Português sentisse a necessidade de colocar a educação de adultos como uma prioridade estratégica, na medida em que até esta data cerca de um quarto da população portuguesa era analfabeta.

Não obstante esta vontade política, que teve um novo fôlego, em 1986, aquando da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, existe um consenso por parte de vários autores de que a situação da educação de adultos no nosso país caracteriza-se pela descontinuidade, muitas vezes à mercê de agendas políticas, com medidas a curto prazo.

Segundo Melo, (2004) “A recusa de uma política de educação de adultos global e integrada (cf. Melo, Lima & Almeida, 2002), especialmente no que concerne à educação básica, à educação popular, à educação comunitária e ao desenvolvimento local, representa uma constante e não pode deixar de ser interpretada como uma forma de controlo e de reprodução social”, citado por Lima (*in* Canário e Cabrito 2008, 33).

Lima (*in* Canário e Cabrito, 2008, 33) sustenta que a educação de adultos em Portugal têm-se pautado por duas vias distintas, uma com tradição mais escolarizante que a encara como uma “educação escolar de segunda oportunidade”, que tem a sua expressão no “ensino recorrente” e uma segunda que coloca a tónica na “modernização económica” e na “produção de mão-de-obra qualificada”. Esta última desvia-se claramente do primado inicial

dos valores humanistas inerentes à educação de adultos, da demanda de melhores condições de vida, justiça social, solidariedade e emancipação dos indivíduos.

O período da ditadura e pós 25 de Abril pode ser considerado de “ouro” na educação e formação de adultos. Em termos institucionais, nos anos 70, surge a Direcção Geral de Educação Permanente (DGEP), e no final desta década o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) e o CNAEBA²².

O período pós 25 Abril constituiu um processo colectivo de aprendizagem para milhões de trabalhadores, que levou à criação de várias associações culturais, recreativas, à construção do movimento sindical e criação de cooperativas. Algumas destas instituições já existiam no período da ditadura, configurando-se como organizações de resistência. Tais movimentos ocorrem portanto devido à “criatividade popular” e é um desenvolvimento comunitário feito pelo povo de forma autónoma.

A acção da DGEP (entre Outubro de 1975 a Julho de 1976) encarou a educação de adultos como um processo de auto-educação, através da qual os indivíduos pudessem resolver de forma eficaz os problemas do seu quotidiano, acompanhando os grupos de iniciativa popular, mais do que tendo uma acção visando a erradicação do analfabetismo.

O surgimento do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) em 1979, com fortes influências da concepção de *educação permanente* da UNESCO, representa o fim do ciclo desencadeado pelo 25 de Abril. Neste plano é valorizada a aprendizagem não formal, defende-se uma intervenção localizada que valorize os recursos locais.

²² Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA) criado pela Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro.

A 24 de Julho 1986, foi aprovada pela Assembleia da República a Lei de Bases do Sistema Educativo, coincidindo com o ano de adesão à CEE. Canário (2006) faz a análise da Lei de Bases do Sistema Educativo procurando perceber qual a expressividade dada à educação não formal. Dos 17 artigos consagrados, apenas um, o 23º, se debruça sobre a “educação extra-escolar”. Contudo a educação é reduzida ao escolar e a educação e formação de adultos é reduzida a uma oferta de segunda oportunidade dirigida a um público analfabeto e com baixas qualificações escolares e/ou profissionais. Segundo este autor, não se pode considerar portanto que tenha havido um acréscimo à Lei 5/73²³.

“O ensino recorrente, especialmente na sua modalidade escolar, e a formação profissional serão contudo os elementos emblemáticos das políticas de educação de adultos entre meados das décadas de 1980 e de 1990 (...)” (Lima *in* Canário e Cabrito, 2008, 41).

Os estudos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo²⁴, em 1988, sustentam que a intervenção educativa não se limita à instituição escolar e valorizam as potencialidades educativas dos grupos sociais, famílias, associações e comunidades; valorizam as “culturas locais”; e que os projectos educativos devem associar formação, investigação e acção.

Este grupo de trabalho antecipa, em quase 30 anos, o diagnóstico que em serviu de base ao programa “Novas Oportunidades”, postulando um “plano de emergência” para elevar o nível educativo da população (Canário 2006, 209).

²³ Lei nº 5/73, de 25 de Julho de 1973: Reforma “Veiga Simão”, que abarcava ideais de democratização, gratuidade e igualdade de oportunidades no ensino português.

²⁴ CRSE-Liderada por Licínio Lima.

Em 1996, a educação de adultos integra o discurso político, fazendo parte do programa eleitoral do Partido Socialista em 1995 e no seu Programa de Governo e Pacto Educativo para o Futuro em 1996, com medidas que prometem o “relançamento” do sector (Lima, 2004). Afiançam doravante “uma política de desenvolvimento, a promoção da educação extra-escolar, da educação para o desenvolvimento, o apoio ao movimento associativo.” (Lima *in* Canário e Cabrito, 2008,46).

ANEFA-Associação Nacional de Educação e Formação de Adultos (1999-2002)

A ANEFA foi criada em 28 de Setembro de 1999²⁵. Num dos postulados inerentes à sua criação surgem os conceitos de “aprendizagem ao longo da vida” e as modalidades de aprendizagem formal e não-formal.

*“O desenvolvimento da educação e formação ao longo da vida, considerada como «condição para a plena participação na sociedade», assenta num conceito de educação de adultos definido como o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, através dos quais os adultos desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, aperfeiçoam qualificações técnicas e profissionais e se orientam para satisfazer simultaneamente as suas próprias necessidades e as das suas sociedades, conforme definição da UNESCO estabelecida na Declaração de Hamburgo.”*²⁶

Constituiu ainda uma das premissas da acção da ANEFA corrigir um passado de atraso estrutural na área da educação de adultos; como valores de cidadania referiam “garantir a igualdade de oportunidades” e “lutar contra a exclusão social”.

²⁵ Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de Setembro.

²⁶ Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de Setembro.

Na base da criação da ANEFA esteve a publicação de um documento de estratégia para a educação de adultos a partir de um estudo de 1998, solicitado pela Secretaria de Estado da Educação e Inovação, liderado por Alberto Melo. O mesmo “insiste na garantia de uma oferta pública, na criação de um sistema autónomo e descentralizado dotado de “unidades locais”, na criação dos centros de balanço de competências e de estruturas de validação das aprendizagens, bem como de um serviço central (Lima *in* Canário e Cabrito, 2008, 47).

O sistema de reconhecimento de adquiridos em Portugal surge, nesta altura como uma das atribuições da ANEFA, que são: *“competência ao nível da concepção de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação e formação de adultos, e ainda da construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos.”*²⁷ O sistema nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências é criado em Setembro de 2001²⁸.

Numa primeira fase, Novembro de 2000, abriram 6 Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) piloto que foram acompanhados de perto pela Agência. A portaria de criação dos CRVCC’s referia ainda no artigo 3º, ponto 4, o alargamento da rede de Centros, para o número de “78”, em 2006.

Foi da responsabilidade da ANEFA a criação do Referencial de Competências chave de Educação e Formação de Adultos-Nível Básico, em 2001, cuja aplicação foi extensiva aos

²⁷ Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de Setembro

²⁸ Portaria nº 1082-A/2001, de 5 de Setembro

processos de reconhecimento e validação de competências e aos cursos de Educação de Adultos (que foram criados por esta Associação).

Na nota introdutória do referido referencial é citado o relatório da Comissão Faure de 1972 e enfatizado o conceito “aprendizagem ao longo da vida”. *“Um quarto de século depois de Aprender a Ser, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI declarou que o “conceito de aprendizagem ao longo da vida” é a chave que dá acesso ao século XXI.*²⁹

É feita mais uma vez referência à 5ª Conferência da UNESCO sobre Educação de Adultos (CONFINTEA V), que decorreu em Hamburgo, onde foi definido a natureza da educação de adultos, realçando as preocupações de mudança social e de promoção de melhores condições de vida para os indivíduos e para a sua envolvente social.

É de louvar a criação de uma rede de “Clubes S@ber +”, cujo objectivo seria acolher e motivar adultos para a inscrição em cursos de Educação e Formação. Este projecto, resultante de uma parceria com o “Centro Université-Economie Education Permanente” (França) e a “Fondation pour le Développement de l’Education Permanente” (Suíça), começou a ser delineado em 2000 e teria duração de 2 anos.

Um dos primados desta iniciativa seria captar públicos que não participavam de forma espontânea em ofertas educativas, procurando fazer uma incursão em meios tradicionalmente não associados a contextos escolares. Seriam instalados em instituições, tais como autarquias, Lares de 3ª idade, bibliotecas, museus, centros comerciais, para citar apenas algumas.

²⁹ In *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos-Nível Básico*.

Lima considera que as políticas governamentais, que se focalizaram excessivamente na problemática da qualificação de recursos humanos, subjugada à empregabilidade e na aquisição por parte dos adultos de “competências para competir”, relegando para 2º plano valores, como a cidadania democrática (valores de base na criação da ANEFA), “subordinando a educação de adultos à condição de instrumento de vocacionalismo e da economia, seriam as vertentes que haveriam de vir a legitimar a sua extinção (...)”, e levar à criação da DGFV. (in Canário, 2008, 49).

DGFV-Direcção Geral da Formação Vocacional (2002-2006)

A Direcção Geral da Formação Vocacional surge em 17 de Outubro de 2002³⁰ ; no artigo 31º, ponto 6 é referido que: *“A comissão instaladora da DGFV assegura, em resultado exclusivo deste diploma, a prossecução das atribuições da ANEFA, com efeitos a partir da data da cessação do regime de instalação desta entidade, que é extinta”*.

Programa Novas Oportunidades

A Iniciativa “Novas Oportunidades” do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, foi apresentada publicamente no dia 14 de Dezembro de 2005. Nesta data foi alargado o referencial mínimo de formação até ao 12º ano de escolaridade para jovens e adultos. O referencial de competências-chave para a Educação e Formação de Adultos-Nível secundário surgiu em Setembro de 2006.

No discurso do Primeiro-ministro José Sócrates aquando da apresentação do Programa Novas Oportunidades é notória a preocupação política com a sub-qualificação da população portuguesa e a urgência de qualificação a curto prazo:

³⁰ Dec. Lei Nº 208/2002 de 17 de Outubro.

“O desenvolvimento do país confronta-nos com uma opção clara e inadiável: a aposta na qualificação da população portuguesa. (...)

O atraso que nos separa dos países mais desenvolvidos radica, em grande medida, no insuficiente nível de qualificação da população portuguesa. Esta é a questão central que temos de enfrentar. A solidez do processo de modernização do país depende essencialmente de vencermos a batalha da qualificação. É aqui que temos que combater. É aqui que temos que vencer. (...) Temos de fazer mais, temos de fazer melhor e temos de fazer mais rápido. Precisamos de acelerar fortemente a qualificação dos portugueses, tendo em vista a convergência com os países mais desenvolvidos. Precisamos de objectivos ambiciosos e de uma estratégia clara. E precisamos de acção firme, persistente e determinada. É esta a ambição que vos proponho na Iniciativa Novas Oportunidades: dar um forte e decisivo impulso à qualificação dos portugueses”³¹

Perante esta retórica governamental não é de estranhar que alguns meses depois DGFV fosse “rebaptizada” de Agência Nacional “para” (ao serviço da) a Qualificação.

Agência Nacional para a Qualificação (2006-)

A ANQ, tutela desde 2006, os Centros de Novas Oportunidades³², em substituição da extinta Direcção Geral de Formação Vocacional. Na nova Lei Orgânica do Ministério da Educação³³, artigo 22.º, pode ler-se: *“A Direcção-Geral de Formação Vocacional, que passa a integrar a administração indirecta do Estado, passando a designar-se Agência Nacional para a Qualificação, I. P.”.*

Lima (in Canário 2008) sustenta que o termo “educação de adultos” não é incluído neste documento optando-se pela designação “qualificação de recursos humanos”, artigo 1º

³¹ In novas.oportunidades.gov.pt, Link “Ambição”.

³² Designação que substitui a de CRVCC's

³³ *Diário da República*, 1.ª série—N.º 208—27 de Outubro de 2006, artigo 22.

“O Ministério da Educação, (...) é o departamento governamental que tem por missão definir, coordenar, executar e avaliar a política nacional relativa ao sistema educativo, (...), bem como articular, no âmbito das políticas nacionais de promoção da qualificação da população, a política nacional de educação e a política nacional de formação profissional.”³⁴

Uma das marcas da Agência é o alargamento da rede de Centros de Reconhecimento de Competências que passou de “98” em 2005, a “456” em 2010.

Foram também introduzidas novas medidas para conclusão do nível secundário com a criação do *Dec. Lei 357/2007*³⁵ que possibilitou, aos adultos com percursos formais incompletos³⁶ e vindo de planos de estudos já extintos, a sua conclusão através de formação modular certificada (UFCD’s) ou exames a nível escola (em 3 possíveis datas anuais). Pessoalmente, acho esta medida louvável. Constituiu uma alternativa lógica ao processo de RVCC e Cursos EFA e beneficiou uma percentagem significativa de adultos.

Em 2008, foi ainda criada uma nova figura nos Centros de Novas Oportunidades, a do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento e publicado o documento *“Metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos: Centros Novas Oportunidades”*.

Estes técnicos passaram a assegurar o trabalho que era feito, até à altura, pelos Profissionais de RVC, o que a meu ver eliminou alguma “promiscuidade” a nível do processo de decisão de encaminhamento dos adultos para processo de reconhecimento de competências. Na medida em que o adulto passa por uma etapa anterior ao encaminhamento, em que os critérios estão bem definidos a nível da elaboração do seu perfil, eliminando factores como a subjectividade pessoal.

³⁴ In anq.gov.pt

³⁵ Decreto-Lei n.º 357/2007 de 29 de Outubro.

³⁶ Com 6 disciplinas anuais ou menos no total do ciclo de 3 anos de estudos.

1.3 Balanço pessoal da Iniciativa Novas Oportunidades

A meu ver, é impossível “qualificar bem e depressa”. As “Novas Oportunidades” não podem ser uma panaceia susceptível de resolver todos os nossos graves problemas estruturais de educação de adultos.

Poderemos entender esta premência e urgência em qualificar como estando meramente subjugada a interesses políticos e de necessidade de “parecer bem na fotografia” perante os nossos parceiros europeus. Josso (2008): “...a educação é essencialmente dependente das políticas (...) nacionais, agora da política europeia (...)”.

Partilho das ideias de Cristina Rodrigues e António Nóvoa³⁷ : “Recentemente, duas ideias têm dominado os debates e as políticas nesta área: a “educação e formação ao longo da vida” e o “reconhecimento e validação de competências” (...) Mas é necessário alertar contra um pensamento “mágico” ou “administrativo” que, por vezes, lhes surge associado. Como se bastasse nomear estas palavras para que elas se transformassem na “solução” dos problemas. (...) Como se o “reconhecimento dos adquiridos” pudesse assentar numa lógica administrativa, de “certificação formal” (...) Como se tudo se reduzisse à fixação política de macro-metas ou a uma cosmética de “qualificações dos activos” (...).

Contrariamente à “pedagogia de libertação” e “educação libertadora”, de Paulo Freire, em este último conceito entendido como “luta pela emergência da consciência e da intervenção crítica da realidade” (Freire, 1971: 5, citado por Finger & Asún, 2008, pág. 77) as “Novas Oportunidades” não almejam uma mudança ou emancipação social. A meu ver os

³⁷ Prefácio da obra “Educação e Formação de Adultos-Mutações e Convergências”, Canário e Cabrito (2008).

objectivos são essencialmente estatísticos e de evitar sermos vistos como “parente pobre” dos restantes países da União Europeia.

A educação de adultos tem vindo sucessivamente a ser relegada para uma gestão de recursos humanos, tendo em vista a convergência com os países mais desenvolvidos esquecendo o seu legado inicial da “Filosofia das Luzes” e séculos posteriores. Lima (in Canário, 2008, 51) a este respeito: “a tradição humanista-crítica e a visão emancipatória e transformativa que caracterizam a educação popular, em alguns casos desde os finais do séc. XIX, encontram-se fortemente limitadas. Subordinada aos imperativos globais da modernização e da produtividade, da adaptação e da “empregabilidade”, a educação popular está sitiada.”

A este respeito, Cristina Rodrigues e António Nóvoa³⁸: “o direito à educação permanente (...) tende a transformar-se num *dever* e numa imposição de sociedades que olham para as pessoas apenas como “activos” ou como “recursos humanos”.

Penso que poderemos encontrar paralelismos entre o programa “Novas Oportunidades” e o que Mathias Finger aponta como um dos eventuais cenários futuros para a educação de adultos o “cenário de grupo de risco”, em que é realizada uma actividade de reparação face a pessoas que abandonaram precocemente a vida escolar, em detrimento da questão da mudança social. Este autor preconiza que o alvo seriam os

³⁸ Prefácio da obra “Educação e Formação de Adultos-Mutações e Convergências”, Canário e Cabrito (2008).

indivíduos que são incapazes de se adaptar à conjuntura actual do “turbo-capitalismo”³⁹, sendo encarados como “simples ferramentas” de forma a permitir o seu funcionamento.

Não obstante estes objectivos mercantilistas penso que o programa teve o mérito de mobilizar uma enorme franja da população portuguesa. Até à data estão inscritos nos CNO um milhão de portugueses⁴⁰, que é algo sem precedentes no nosso país.

Pela minha experiência corroboro a perspectiva de Canário (2008) de que a qualificação não é sinónimo de competências. Nos adultos que acompanhei, ao longo destes 4 anos, destaco um número significativo que estava claramente sub-qualificado face às competências que detinha e são justamente estes casos que me “engrandecem” em termos não só profissionais, mas também humanos.

Julgo ainda que o programa criou nos adultos que passam pelos processos de qualificação o efeito de Mateus⁴¹ e que traduz o fenómeno de “quanto mais se sabe, mais se prende saber”. Grande parte dos adultos que acompanho no CNO que concluem o nível básico fazem a inscrição para o nível secundário. Sentem-se motivados a continuar o seu percurso e muito deles frequentam à *posteriori* modalidades formativas que não conferem certificação escolar.

Considero adicionalmente como uma grande mais-valia a aquisição de competências a nível das Tecnologias de Informação e Comunicação, no processo de reconhecimento de

³⁹ Termo cunhado por Edward Luttwak (1999), fenómeno económico-social que em última análise irá determinar a “destruição irreversível da Natureza, sociedade e culturas”, sendo que “o desenvolvimento industrial já não é Humanizável” (Finger e Asún, (2003, 15).

⁴⁰ 982612, segundo dados estatísticos de Abril de 2010, fonte: novasopportunidades.gov.pt

⁴¹ Termo cunhado por alguns sociólogos, referido por Fernández (2006, 72).

competências de nível básico⁴², permitindo aos adultos deixar de ser “info-excluídos” e abrir-lhes “janelas para o mundo”.

Uma questão que me preocupa contudo é a dicotomia instalada entre o processo de reconhecimento de competências e os Cursos de Educação e Formação de adultos, na medida em que existe uma enorme discrepância em termos de carga horária institucional.

As sessões de grupo do processo de RVCC têm cerca de duas horas e uma periodicidade semanal, por vezes bissemanal, que no total perfaz cerca de 50 horas⁴³ de processo no CNO, complementadas por sessões individuais com o Profissional de RVC e/ou Formadores, em horários agendados consoante a disponibilidade dos adultos. O Portefólio Reflexivo de Aprendizagem é elaborado fora do CNO e de forma autónoma na distribuição do tempo de execução.

Em contrapartida, nos cursos EFA escolar⁴⁴ a carga horária são 940 e 1300 horas (básico e secundário, respectivamente); sendo que esta carga horária mais que duplica no caso de serem de dupla certificação⁴⁵ e na prática as aulas são de “segunda a sexta” em regime pós-laboral, o que faz com que o adulto permaneça, no mínimo, dois anos lectivos na sua frequência.

A flexibilidade que existe em termos de horários no processo de RVCC não existe nos cursos EFA, que prevêem de faltas 10% da carga horária total e uma vez excedido este limite o adulto não poderá concluir o mesmo com sucesso.

⁴² A totalidade dos adultos, salvo raras excepções, frequenta o máximo de horas de formação complementar previstas para esta área durante o processo de RVCC.

⁴³ Padrões de referência para a qualidade, 25 a 40 h para o nível básico e 35 a 60 horas para o nível secundário segundo a “Carta de Qualidade dos CNO”, acrescida da formação complementar (25 a 50 horas em cada um dos níveis), sendo que no processo de nível básico as 50 h já contemplam horas de formação complementar.

⁴⁴ Tipo a, ou seja quando o adulto tem o 9º ano de escolaridade de entrada, cenário mais frequente.

⁴⁵ Com componente profissional associada.

Tal disparidade cria, muitas das vezes, uma “armadilha” e constitui em alguns casos “um beco sem saída” para a equipa do CNO. A ida para um processo de RVCC é visto pelo adulto como a única solução, sob pena de não frequentar nenhuma oferta formativa. Fenómeno que ocorre com muita frequência devido a vários factores: incapacidade de adiamento da gratificação, auto-conceito deturpado⁴⁶, imperativos pessoais (famílias monoparentais ou mulheres com filhos para cuidar), profissionais (trabalho por turnos).

Estas condicionantes traduzem-se na prática por uma elevada discrepância entre o número de adultos inscritos nos CNO e os que frequentam ofertas formativas externas (cursos EFA)⁴⁷. Sendo, no meu entender, um contra-senso porque a quase totalidade de adultos tem como motivação subjacente à inscrição, o “desejo de aprender mais, de aumentar os seus conhecimentos”⁴⁸.

Julgo que uma solução futura passa por haver um carácter mais flexível nesta oferta, ou seja o curso não ter de ser feito em “bloco” durante 2 anos lectivos ou mais, e pela criação de uma plataforma de *e-learning*. Considero bastante interessante e valiosa a metodologia empregue pela Universidade Aberta, que penso poder ser extensível ao sistema de cursos de Educação e Formação de Adultos.

Felizmente, na minha opinião, existem sinais por parte da ANQ que denotam uma clara intenção de voltar a “credibilizar” o programa, particularmente o processo de RVCC⁴⁹, após 5 anos de actividade. Assinalo, com grande regozijo, o facto do financiamento dos CNO deixar de estar pendente do número de adultos certificados através do processo de RVCC, o

⁴⁶ No sentido que sobrevaloriza as suas competências.

⁴⁷ 6% em 2006, 3% em 2007, 22% em 2008, 21% em 2009. Percentagens calculadas a partir de dados estatísticos da Iniciativa Novas Oportunidades (*in* novas.oportunidades.gov.pt). Sendo de salientar que estes resultados referem-se a adultos que manifestaram “intenção” de frequentar cursos EFA sem que tal corresponda à sua real frequência.

⁴⁸ Percepção que deriva da realização de entrevistas na fase de Diagnóstico.

⁴⁹ Que muitos adultos e a opinião pública encara como sendo um *crash-course*, uma forma rápida de obter qualificação escolar.

que na minha opinião tinha efeitos perversos na sua actividade, condicionando o tipo de encaminhamento que era realizado pelos Técnicos.

Sendo que, actualmente, constituem critérios de qualidade as certificações parciais e os encaminhamentos para ofertas formativas externas (cursos EFA escolar ou de dupla certificação). A crença principal, e que a meu entender peca por ser tardia, é de que a certificação total não tem necessariamente de estender-se a todos os adultos, poderá constituir a “excepção à regra”, especialmente no nível secundário, face à complexidade inerente ao referencial de competências.

Termino, parafraseando um Avaliador Externo do CNO onde trabalho: *“O processo de RVCC deverá constituir o gourmet do programa Novas Oportunidades”*.

1.4 Cenários futuros

Como cenário futuro para a educação de adultos em Portugal não posso deixar de me recordar das “sábias palavras” de Lício Lima que caracteriza esta área como estando à mercê de agendas políticas e obviamente também dependente de fundos estruturais da União Europeia.

Findo o QREN e as verbas do programa POPH-Programa Operacional do Potencial Humano, não consigo prever o que possa suceder ao Programa Novas Oportunidades. Espero que os inúmeros esforços mobilizados por milhares de profissionais e adultos não tenham sido em vão...

Em termos mais conceptuais e filosóficos, partilho (modestamente) a linha de pensamento de Finger e Asún que acreditam que este campo deverá regressar à sua agenda original e promover a melhoria não só dos indivíduos, bem como da sociedade e do mundo em geral.

Existem vários desafios para a educação de adultos, nomeadamente o “ecológico”, o “cultural”, muito à semelhança do que foi preconizado pela UNESCO, no “aprender a viver juntos”⁵⁰, e aprender a lidar com o turbo-capitalismo. A este respeito, e em jeito de conclusão:

“Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades (...) Na medida em que o desenvolvimento visa a realização do ser humano enquanto tal, e não enquanto meio de produção”⁵¹.

⁵⁰ In “Educação um tesouro a descobrir-Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, págs. 96 a 98.

⁵¹ In “Educação um tesouro a descobrir-Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, págs. 82 e 83.

2 Narrativa biográfica

2.1 Início_Modelos...

Quando penso na questão central desta auto-narrativa, como que tornei no formador que sou hoje, não posso cingir-me apenas à minha experiência no terreno, após ter concluído a minha formação académica. De facto, considero que fui influenciada por modelos que estiveram presentes na fase da adolescência e início da idade adulta. Se pensar retrospectivamente, destaco dois professores do ensino secundário e um professor da Universidade.

No 11º ano tive um professor de Filosofia, o professor Heleno, que me marcou porque tinha um estilo diferente de ensinar os alunos. Não se limitava a “debitar” a matéria, nem recorria exclusivamente ao manual proposto para a disciplina. Nas suas aulas privilegiava muito o método socrático, ou seja, através de questões dirigidas, levava os alunos a descobrir as respostas.

Se pensarmos bem é exactamente esse tipo de competências que se visam adquirir na disciplina de Filosofia: ensinar os alunos a pensar de forma crítica e reflexiva. Outra particularidade deste professor é que fazia recursos a tecnologias audiovisuais, algo pouco usual na época (finais dos anos 80). Mostrava-nos episódios da série “Cosmos” de Carl Sagan, que posteriormente eram alvo de discussão e reflexão por parte dos alunos, tendo o professor um papel de mediador.

O meu encanto pela disciplina e pelo professor era tão grande que determinou em larga escala a minha escolha em termos de estudos superiores. O programa de 11º ano de

Filosofia incluía o estudo da teoria de Freud e dos princípios básicos da Psicanálise. O que levou a que ingressasse posteriormente no curso de Psicologia.

O outro “mentor” desta época foi o professor de Matemática de 10º e 11º anos. Foi um modelo diferente do que referi anteriormente. Sendo professor de uma disciplina que à partida não reúne muitos simpatizantes, era necessário ser detentor de bastantes qualidades técnicas e humanas para poder impor-se como uma figura de referência. Julgo que este professor tinha formação militar, tinha tirado o curso de Engenharia de Telecomunicações no Exército.

As suas aulas primavam pelo rigor e concentração nas tarefas. Havia alguns momentos mais descontraídos é certo...porém a tónica dominante era a do espírito trabalhador e da disciplina. Este professor criava um efeito catalisador nos alunos que os levava a fazer os exercícios em casa, apesar de saberem que os mesmos poderiam não ser corrigidos. Havia uma atitude de respeito tal, que quase ninguém se atrevia a não fazer trabalho de casa.

Penso que a criação deste tipo de atitudes nos alunos se devia ao entusiasmo com que leccionava a Matemática, o domínio proficiente que tinha sobre as matérias e a sua capacidade de interacção com os alunos: era bom comunicador e em todas as aulas os alunos tinham de resolver vários exercícios no quadro.

Mais tarde, na faculdade, tive o privilégio de ter sido aluna do Professor Branco Vasco, na disciplina “Métodos Comportamentais de Modificação do Comportamento”. A característica mais positiva que destaco deste docente é a sua capacidade de abstracção e a de estabelecer relações entre os vários conceitos. Tinha também o dom de aguçar a

curiosidade dos alunos e criar uma “centelha” mobilizadora que os levava a adquirir mais conhecimentos e a aprofundar as temáticas da disciplina.

Nas suas aulas, que versavam aspectos da relação terapêutica no campo das psicoterapias cognitivo-comportamentais, quase se sentiam as “conexões sinápticas” a terem lugar, tal era a activação intelectual provocada. Recordo-me em particular duma questão que colocou numa das aulas: *“Qual é a variável que mais condiciona o surgimento de um relacionamento amoroso entre duas pessoas?”* É óbvio que esta questão suscitou um sem número de respostas: atracção, amor, empatia, cumplicidade... Depois de algum debate o Professor rematou: *“proximidade geográfica”*. Penso que pretendia criar em nós alunos estruturas de pensamento divergente, indispensáveis ao papel de futuros terapeutas.

Encaro estas experiências com estes professores como tendo servido de situações de modelagem. Procurei mais tarde integrar na minha prática algumas das suas características, que considero serem essenciais: gosto pela profissão, originalidade, apreço pelos alunos, domínio dos conteúdos apresentados, entusiasmo, capacidade para desencadear nos alunos curiosidade intelectual, de abrir novas perspectivas, de fomentar o espírito crítico.

2.2 Monitora, Animadora...

Após a conclusão da licenciatura em Psicologia, em 1996, tive então a minha “estreia” enquanto Monitora/Animadora de adultos. Decorria o ano de 1999...por convite de uma colega de faculdade, fui trabalhar no Gabinete de Apoio à Toxicodependência do Casal Ventoso, como Monitora Psicossocial.

Este projecto era da responsabilidade da Câmara Municipal de Lisboa, em parceria com a Associação Ares do Pinhal. A população que servia era composta por indivíduos

toxicodependentes, cerca de 1500, que maioritariamente viviam na rua, nas antigas encostas do Casal Ventoso. Grande parte consumia drogas há mais de 10 anos e eram predominantemente do sexo masculino. Alguns estavam no programa de metadona que funcionava nas instalações.

A minha função incluía a dinamização do “espaço convívio”. Esta valência tinha como objectivo proporcionar momentos de lazer aos utentes do Gabinete. O “espaço de convívio” consistia num pavilhão feito em madeira, com soalho em cimento e com poucas condições de habitabilidade, uma vez que tinha um péssimo isolamento térmico.

Quando comecei a trabalhar, os utentes tinham à disposição uma televisão, um leitor de vídeo, máquina de matraquilhos e alguns jogos de tabuleiro. Portanto, as actividades existentes eram ver televisão, filmes e jogar matraquilhos ou xadrez e damas. Era desta forma que ocupavam o tempo, desde as 9:00, hora de abertura, até às 19:00, hora do encerramento.

Passados cerca de 4 meses comecei a sentir-me um pouco frustrada com a minha actividade no espaço de convívio...limitava-me simplesmente a ligar/desligar a televisão e o vídeo, a fornecer os jogos e a contabilizar o número de utentes diário. Este sentimento era comum a toda a equipa, existindo uma tendência dos técnicos para evitar estar nesta valência. Senti que necessitava de realizar outras actividades, que estimulassem os utentes, em oposição a actividades, que a meu ver, os colocavam num estado ainda mais letárgico... Percebi, através do contacto diário que os utentes valorizavam a língua inglesa, através de conversas casuais.

Nessa ocasião, e após alguns dias de reflexão, pensei que poderia transmitir algo aos utentes: ensinar-lhes Inglês...Esta decisão partiu da observação de uma necessidade/oportunidade e a constatação de que eu era um recurso valioso. De facto devido à minha educação formal, certificado de *Proficiency A*, da *Cambridge School*, poderia começar a dar aulas de Inglês aos utentes.

Após o projecto ter sido aprovado pela Coordenação do Gabinete, comecei a delinear a minha metodologia de ensino. Nunca tinha dado aulas e se pensarmos bem, cientificamente não podia dar esse nome à actividade, não existiam conteúdos programáticos, avaliação, sistema de presenças e faltas, nem tão pouco um cronograma. Para todos os efeitos iria ensinar-lhes algo, havia uma intencionalidade subjacente, mas os efeitos não eram passíveis de serem mensuráveis.

Poderei considerar que era um contexto de aprendizagem não-formal, *“caracterizado pela flexibilidade de horários, programas e locais, baseado geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas “à medida” de contextos e públicos singulares. É justamente no campo da educação dos adultos, em regra mais activamente refractários a processos escolarizados, que estas modalidades se têm vindo a desenvolver”* (Canário, 2008, pág. 80).

Porém, os meus objectivos não eram meramente transmitir conhecimentos de uma língua estrangeira, eram sobretudo estimular intelectualmente os utentes, proporcionar-lhes um espaço em que pudessem sentir-se valorizados, em que sociabilizam-se. J. P. Imhof (1966) citado por Canário (2008, págs. 72 e 73) apresenta a seguinte definição de animação *“toda a acção exercida sobre um grupo, uma colectividade ou um meio, visando desenvolver*

a comunicação e estruturar a vida social, recorrendo a métodos semi-directivos". Considero que esta minha actividade pode também ser inscrita no campo da animação.

Recordo que na altura me deparei com algumas questões de ordem prática, que resultavam muito do facto de não ter formação para a docência. Por exemplo, não tinha manuais de Inglês actuais, não sabia que nível almejar, não saberia determinar o nível de proficiência de cada adulto de forma criteriosa e rigorosa. Outras questões também pertinentes, e que seriam um desafio, é que a própria constituição dos grupos não se baseava em inscrições e posterior frequência. Em última instância, poderiam frequentar as "aulas de Inglês" todos os utentes do Gabinete que estivessem no "espaço convívio", no horário em que as mesmas decorriam.

A parte mais difícil da minha "cruzada" seria, sem dúvida, motivar adultos, que há muitos anos não tinham contacto com situações de aprendizagem, a estarem durante cerca de uma hora a "aprender Inglês". Inicialmente, sensibilizei os Técnicos (Psicólogos e Assistentes Sociais) no sentido de divulgarem a nova actividade junto dos seus utentes. Uma vez que já existia uma relação terapêutica seria mais fácil esta acção de "recrutamento".

Chegou então o primeiro dia das "aulas de Inglês". Na altura socorri-me de fotocópias de livros de iniciação da Cambridge School, que distribuía aos utentes que fossem surgindo. Confesso que estava muito preocupada com a minha prestação e credibilidade enquanto "professora". Inquietavam-me questões como o sotaque e saberes técnicos, uma vez que partilhava da assumpção que um professor deve dominar muito bem a matéria que lecciona e que existia uma assimetria de papéis entre mim e os utentes, baseada no meu corpo teórico de conhecimentos.

Não posso dizer que as primeiras sessões tivessem corrido mal...de facto tinha sempre cerca de 6 a 7 alunos, o que para aquela população poderia considerar-se um sucesso. De qualquer forma confesso que a metodologia que adoptei, começar de um nível básico, em que nas aulas eram preenchidas fichas com conteúdos de iniciação, não era a ideal. Observava que os utentes se sentiam um pouco “perdidos” no preenchimento, alguns tinham dificuldades em acompanhar o ritmo; para outros a escrita constituía um problema...Recordo que a maior parte tinha deixado a escola há mais de 10 anos e na generalidade tinham a 4ª classe e o 5º ano, já para não falar das dificuldades cognitivas, resultado de vários anos a consumir drogas...

Enfim...senti que tinha de mudar as coisas, sob pena da actividade deixar de ser gratificante para as duas partes. Após algum período de reflexão e alguma “crise”, encontrei forma de tornar a actividade aliciante. Em primeiro lugar privilegiei a oralidade, em detrimento da escrita. Achei que não teria muita lógica ensinar a escrever em Inglês, não me pareceu que aqueles indivíduos necessitassem dessa competência, pelo menos num curto espaço de tempo, e por outro lado já me tinha apercebido que o exercício da escrita gerava algumas frustrações. Por outro lado, tinha de trabalhar conteúdos que fossem mais do seu agrado e que não estivessem tão associados à prática escolar.

Após alguma deliberação com os utentes, percebi que o que estes mais valorizavam era compreender as letras das músicas dos seus grupos preferidos. Posto isto, comecei a basear as minhas “aulas de Inglês” na audição de músicas e na posterior leitura e decodificação da respectiva letra. Na altura a Internet ainda não estava muito desenvolvida, como tal as letras eram fotocopiadas de CD’s que tinha. Escusado será dizer que, a partir

dessa altura, o número de “alunos” da minha “turma” duplicou. Ocorreu um fenómeno de divulgação “boca a boca”.

Esta experiência marcou-me bastante e fez ruir alguns pressupostos e paradigmas pessoais. Confesso que estava muito formatada pelo modelo escolar e escolarizante e tentei impor a todo o custo esse modelo, o que claramente não funcionou e foi gerador de algumas frustrações.

Se inicialmente tivesse levado em conta factores como saberes já adquiridos, expectativas, representações que estes adultos tinham da escola, jamais poderia ter-me lançado com um sistema escolar de: “explica a matéria, pergunta se há dúvidas, preenche ficha”. *“O currículo escolar corresponde a um menu de informações, transmitidas aos alunos em doses sequenciadas(...)o sistema escolar funciona tendo como base a repetição dessas informações: repetição pelo professor (...), repetição pelo aluno, como meio de aprender e como meio de provar que aprendeu....Do ponto de vista da relação com o saber, este modo de funcionamento subestima e desvaloriza as aquisições, os interesses e as experiências dos alunos, bem como as características sócio-culturais do seu contexto. (...) O modo de transmissão corresponde, então, aos procedimentos da didáctica clássica, organizados a partir da articulação alternada entre lições, os exercícios e o controle...”* (Canário, 2008, págs. 100 e 101).

Quando comecei a consultar os adultos, a perceber quais os conhecimentos que tinham e a solicitar que dissessem o que gostariam de ver abordado nas sessões, o panorama mudou. *“O reconhecimento da importância da importância da experiência nos processos de aprendizagem supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito*

e que corresponde, ao longo da sua vida, ao processo da sua auto-construção como pessoa” (Canário, 2008, pág. 109).

Nesta nova configuração já não sentia uma assimetria tão grande entre o meu papel e o dos utentes. Ouvíamos música, cantávamos em Inglês, traduzíamos os termos em Inglês e na maioria das vezes eram os utentes que forneciam a tradução. O meu papel era de orientadora da actividade. Criei também um outro procedimento, que consistia em levar um dicionário para as aulas; sempre que o significado de um termo era desconhecido, para os adultos e para mim, algum dos utentes consultaria o mesmo.

Sem ter consciência, passei para outro nível enquanto Formadora, o meu enfoque passou a ser o formando. *“Estamos perante uma concepção do conhecimento que diverge, no essencial, da concepção cumulativa, molecular e transmissiva própria da forma escolar tradicional, supondo, também um outro papel e uma outra postura, por quem está investido da qualidade de formador, a quem se exige que esteja atento e “à escuta” do que sabe o aprendiz, ajudando-o a formalizar saberes tácitos adquiridos na acção”* (Canário, 2008, pág. 110).

Poder-se-á dizer que deixei de pautar a minha actuação pelo “modelo alfabetizador” em que se privilegia os códigos de recepção da mensagem em detrimento dos de emissão, em que se promove a passividade dos alunos, a memorização mais do que o pensamento e a criatividade. A minha autoridade inicial era baseada no corpo de conhecimentos que detinha (como citei anteriormente).

Progressivamente, passei a ter um perfil de um animador procurando desenvolver competências em língua estrangeira que lhes permitissem resolver questões de ordem

prática. Nesta experiência de monitora/animadora houve ainda uma adaptação da oferta educativa que disponibilizei (as sessões de Inglês) à procura (ou necessidades) dos que querem aprender. Integrei na minha actuação o “modelo dialógico social”.

A leitura da obra Sanz Fernández (2006) permitiu-me conhecer as fragilidades do modelo alfabetizador para adultos, em que as práticas consideradas são uma mera reprodução do que é feito com as crianças. Nunca tinha pensado que este modelo, que privilegia uma assimetria de papéis e não leva em conta a leitura que os adultos têm do mundo, acentua situações de dependência e passividade e não fomenta o espírito crítico, nem o processo criativo. Foi importante esta consciencialização até porque penso que enquanto formador de adultos, assumi um papel em que considerava que a assimetria entre mim e o aprendente deveria basear-se no meu corpo de conhecimento.

2.3 Técnica de Recrutamento e Selecção

Após esta minha incursão na área da Saúde, fui trabalhar para um ramo completamente diferente, ingressei na “Vedior Psicoforma”, uma empresa de recrutamento, selecção e *outsourcing*. A função inicial que desempenhei, durante um ano, foi Técnica de Recrutamento e Selecção. Considero que esta experiência profissional, numa multinacional na área de Recursos Humanos, exerceu uma larga influência na pessoa e profissional que sou hoje.

As minhas tarefas consistiam em aplicar testes psicotécnicos, sob a forma escrita (testes que avaliavam competências intelectuais, domínio da língua portuguesa, testes de personalidade) em contexto de grupo. No final das provas “papel e caneta” realizava ainda uma prova oral, em que através de um dilema moral (Prova do abrigo subterrâneo) era

avaliada a capacidade de argumentação, oralidade e até espírito de entreajuda dos candidatos. Posteriormente efectuava a cotação dos testes e convocava os candidatos com resultados favoráveis para entrevistas individuais. Num último momento aplicava uma prova de aptidão em *Word* e simulava uma situação de atendimento telefónico. Um dos maiores clientes da Vedior era a TMN e como tal, fazíamos recrutamento e selecção para as funções de Operador de Call-Center (inbound/outbound) e Operador de Registo de Dados.

Esta empresa colocava objectivos muito elevados aos seus trabalhadores, era frequente termos de conseguir seleccionar dezenas de pessoas, num curto espaço de tempo. Os clientes pediam trabalhadores “para ontem” e nós, Técnicos de Recrutamento, quase que tínhamos de “tirar coelhos da cartola”. Muitas das vezes sentia que estava numa linha de montagem; havia dias que chegava a realizar mais de 20 entrevistas. Não obstante este “frenesim” tínhamos de ser muito rigorosos nos relatórios que realizávamos e controlar muito bem o estado de todos os processos.

Passado um ano de estar nesta função fui convidada para ser “Gestora de Clientes”, função ainda mais exigente que a anterior. As minhas tarefas incluíam fazer a gestão contratual de todos os trabalhadores da Vedior que estavam em regime de trabalho temporário e *outsourcing*. Tinha de gerir rescisões, renovações e elaborar todos os novos contratos. Adicionalmente, analisava reclamações relacionadas com vencimentos e tinha reuniões com clientes.

Considero que esta talvez tenha sido a função mais exigente que desempenhei, devido ao rigor e responsabilidade inerentes à mesma. Antes de começar a exercer passei cerca de dois meses a observar o que a colega, que entretanto iria de baixa de parto, fazia. Ela

mostrou-me todos os documentos que tinha no computador, bases de dados em *Excel* (um para cada cliente) que continham todos os dados dos trabalhadores, documentos em *Word* que continham as minutas dos contratos. Todos os dias ia munida de um bloco de notas e anotava todas as informações que fornecia. Portanto, pode-se dizer que aprendi por observação (observava a sua postura ao telefone quando recebia reclamações/pedidos de informação dos trabalhadores, dos clientes).

Os saberes técnicos diziam respeito à legislação laboral, um campo praticamente desconhecido por mim até então. Para além de registar escrupulosamente o que me dizia senti necessidade de conhecer de modo mais formal esta área, de maneira que adquiri o manual de legislação laboral e recorria, em casos extraordinários, ao parecer do advogado da empresa. A nível dos contactos com clientes, fui várias vezes com a Coordenadora da Área de Negócio, fazer visitas aos mesmos para me inteirar dos procedimentos.

Nesta época senti necessidade de fazer formação para fazer face a desafios profissionais e colmatar algumas lacunas da minha formação académica inicial. Inscrevi-me na pós-graduação em Recursos Humanos. As disciplinas versavam assuntos do meu interesse: Legislação Laboral, Recrutamento e Selecção; Organização Empresarial. O balanço que faço desta acção é positivo. De facto permitiu-me integrar determinados conceitos teóricos e, talvez mais importante que isso, saber onde futuramente procurar informação para resolver problemas de ordem prática. O único senão terá sido o facto de os Formadores não terem aproveitado o nosso *Know-how* como ponto de partida para as aprendizagens a realizar durante a acção.

Porque considero a passagem pela Vedor importante para o Formador que sou hoje? Existem várias razões. Recordo-me de um acontecimento enquanto Técnica de Recrutamento que me fez reformular todos os pressupostos que tinha na altura...de facto a natureza do meu trabalho não me permitia grandes reflexões. A interacção que tinha com os candidatos era muito “mecânica”: fornecia directrizes orais aquando da realização dos testes de selecção, em entrevista tinha um guião que tentava cumprir escrupulosamente. A exigência em termos de resultados não se compadecia de hesitações ou aprofundamento de relações. Os candidatos eram um mero recurso da empresa.

Houve então uma situação em que realizei entrevista a uma jovem e cujo parecer foi negativo, em função das suas respostas lacónicas e entorpecimento em termos de raciocínio. O processo foi colocado numa pasta dos “Excluídos”. Uns meses depois, estava numa situação “desesperante”; um cliente tinha pedido cerca de 120 colaboradores e, em “desespero de causa”, fui “rebuscar” candidatos à pasta. Quando me deparei novamente com a jovem fiquei um pouco perplexa, uma vez que a ideia que tinha dela não se confirmou. Era detentora de competências a nível da oralidade e evidenciava motivação para a função que lhe estava a propor. Na altura não resisti e confrontei-a com a sua prestação na última entrevista. A resposta que deu foi: “Sabe... a minha mãe tinha morrido na altura, uma semana antes da entrevista...”

Na época recordo-me que comecei a questionar as minhas capacidades enquanto avaliadora de adultos. A nível teórico sabia que a técnica de entrevista tinha baixos níveis de correlação com a aferição das características que se pretendiam avaliar, contudo sempre baseei grande parte das minhas decisões de selecção naquele momento. Julgo que este acontecimento criou em mim uma estrutura propícia à suspensão de julgamentos

precipitados, baseados em estereótipos, que caracteriza o princípio da relativização do conhecimento baseado na experiência.

A passagem pela Vedior permitiu-me ainda desenvolver competências, administrativas, de gestão de processos de um número elevado de pessoas. Adicionalmente proporcionou-me ter experiência na realização de entrevistas, na elaboração de perfis e também permitiu o desenvolvimento de capacidades de oratória, argumentação e até persuasão (competências que mobilizava nos *briefings* onde expunha as ofertas de emprego das empresas clientes, tentando angariar candidatos para essas vagas).

Este perfil de competências desenvolvido então é uma grande mais-valia na minha actividade profissional actual, no CNO da Escola Secundária de Camarate. Em 2008, exerci, durante 4 meses, a função de Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento e desde Novembro de 2009 tenho a meu cargo este processo no nível básico. Na minha opinião ser TDE exige um perfil de competências semelhante ao de um Técnico de Recrutamento e Selecção. Nomeadamente, são necessárias:

Competências ao nível da comunicação (clareza do discurso, capacidade argumentativa, eloquência, boa dicção, segurança nos conteúdos transmitidos) e de dinamização de grupos, necessárias para realizar *briefings* e sessões de acolhimento aos adultos do CNO.

Capacidade para analisar variáveis dos adultos (idade, escolaridade de entrada, motivações, competências e interesses, disponibilidade horária) de forma a determinar um perfil e encaminhamento subsequente.

Competências a nível administrativo: ao nível da gestão de processos, da verificação de dados (documentos, assinaturas) e da inserção de dados na plataforma SIGO.

Capacidade de cumprir objectivos, de mobilizar várias pessoas em simultâneo para que não haja listas de espera significativas (a ANQ considera aceitável um período de espera que não ultrapasse os 3 meses).

Conhecer as técnicas de entrevista de forma a obter o maior número de informação possível, evitando enviesamentos ou julgamentos precipitados.

Dominar estratégias de negociação necessárias aquando da apresentação das várias propostas de encaminhamento.

Por último, capacidade de resistência ao stress e à frustração para lidar com situações de pressões a nível de metas, quando um encaminhamento não se concretiza ou o adulto não se mostra receptivo a uma proposta.

Em termos deontológicos tenho a convicção de que a nossa orientação deve ser para o adulto que nos procura, mais do que para a própria Agência Nacional para a Qualificação.

Ter formação em terapia, ajuda-me a lidar com algumas situações em que os adultos têm ideias algo irrealistas sobre o seu percurso futuro. Ajo com assertividade, pondero os “prós e contras” das suas decisões, procurando desconstruir expectativas desfasadas da realidade. Porém nem sempre consigo alcançar estes objectivos...

Por exemplo, recentemente atendi um adulto que tinha concluído o processo de RVCC, nível secundário e queria ingressar no ensino superior no curso de engenharia mecânica. A razão da sua escolha estava relacionada com a sua actividade profissional, uma vez que era

dono de uma empresa de ar condicionado. Ao apresentar-lhe as duas opções de acesso ao ensino superior (concurso nacional e acesso maiores de 23) e tendo em conta o seu currículo, sugeri o “acesso maiores de 23”. Salientando contudo que a prova (a ter lugar em Abril ou Maio) iria incidir sobre conteúdos da área de Matemática e possivelmente Físico-Química, e como tal teria de se preparar recorrendo à ajuda de professores do secundário.

Rematei ainda que considerava que o intervalo de tempo para se preparar era bastante curto tendo em conta a complexidade e extensão dos programas. Não obstante, esta “advertência” o adulto retorquiu que tinha frequentado o 7º ano unificado, que era bom aluno na disciplina de Matemática, e que iria ao ISEL obter mais informações (a escolha da instituição foi feita após ter-me perguntado a qual eu achava melhor: ISEL ou IST?).

É óbvio que sei que, à luz da minha deontologia profissional, não posso dizer ao adulto que este não vai ser bem-sucedido...

Considero que o facto de actualmente ter um âmbito de actuação abrangente, não ser apenas Profissional de RVC, é bastante enriquecedor e permite-me ter uma visão mais alargada da missão dos Centros de Novas Oportunidades.

2.4 Terapeuta, Animadora, Formadora, ...

Em 2003, colaborava com a Associação Arisco, uma Instituição Particular de Solidariedade Social, que se dedica à prevenção da área da toxicodependência. Esta associação era detentora de um Centro de Dia para toxicodependentes em recuperação em Mira Sintra. A minha função nesse Centro era de Técnica de Reabilitação Social. Cabia-me desenvolver, para além dos atendimentos individuais aos utentes e suas famílias, a programação e realização de actividades pedagógicas (promoção cognitiva e social); apoio a

utentes a frequentar processo RVCC, sendo ainda animadora do Clube de Emprego (IEFP Sintra).

A promoção de competências sociais e intelectuais era feita em pequeno grupo. Os objectivos eram desenvolver nos utentes melhores estratégias de relação interpessoal, de resolução de problemas, visando uma melhor reintegração social. Como material de apoio nestas sessões usava o manual “Psicologia das relações interpessoais” de Maria Odete Fachada. O mesmo estava dividido em fichas que tinham objectivos específicos. A implementação das actividades procurava desenvolver interactividade entre os participantes e no final havia sempre lugar a uma discussão sobre os temas apresentados.

É óbvio que o sucesso desta metodologia, que almejava uma reestruturação cognitiva, a incorporação de novos comportamentos sociais (desejáveis), através do questionamento e reflexão, dependia de factores inerentes aos utentes, nomeadamente da sua capacidade de se colocar no lugar do outro, de empatia, de ser capaz de gerar várias alternativas e sobretudo de aceitar que possam existir formas de actuar diferentes das suas.

Gostava de realizar estas actividades, contudo por vezes sentia-me como um agente de “moralização” por estar a dizer o que era certo e o que era errado. A tônica dominante era promover o estilo assertivo nas relações. Por vezes sentia: “faz o que eu digo, não faças o que eu faço”, até porque tinha a noção de que não era sempre assertiva e que existiam situações de relacionamento interpessoal que poderia lidar de melhor forma. É quase como se para ser a terapeuta tivesse de mobilizar um “alter-ego”, uma figura idealizada, que serviria como modelo para aquela população. O terapeuta devia fazer tudo “certo”.

Como Animadora do Clube de Emprego ajudava os utentes a elaborar o currículo, na resposta a anúncios de jornal e preparava-os para as entrevistas de emprego. A preparação para entrevistas consistia na realização de *role-plays*, em que fazia de entrevistador e os utentes tinham de responder às questões colocadas. Estas “simulações” eram realizadas em contexto de grupo e no final era discutida a “performance” de cada utente.

Considero que da minha parte também ocorreu uma evolução nas estratégias que utilizava. No início tinha um grau de exigência algo elevado, considerava que os utentes deveriam ter um nível de prestação na entrevista próximo de standards de adultos “muito escolarizados”, candidatos a funções mais diferenciadas (inconscientemente acho que queria que eles integrassem as minhas características pessoais).

Progressivamente, comecei a baixar a fasquia, a aceitar que os utentes tinham as suas limitações (resultantes de terem estado a maior parte dos anos da sua vida activa desempregados, de não terem experiência de estar em situações semelhantes, de uma baixa auto-estima e de algumas dificuldades na oralidade). Portanto, deixei de ser tão exigente e comecei a solicitar a opinião dos outros utentes que assistiam ao *role-play*. Por um lado, julgo que não se sentiam tão “criticados” se fosse um colega seu a apontar os aspectos menos positivos e por outro o nível de excelência considerado era menor. Penso que, em última análise acabei por me tornar um “facilitador do ciclo de aprendizagem” dos adultos, em que a reflexão tinha um papel preponderante.

De Maio de 2003 a Maio de 2004, a Associação Arisco, em parceria com o Centro de Emprego de Sintra, levou a cabo a acção de formação: Escola-Oficina “Métodos e Técnicas de revitalização do brinquedo tradicional”. O curso era dirigido exclusivamente aos utentes

do Centro de Dia que na totalidade eram desempregados de longa duração. Durante cerca de um ano os formandos alternavam a prática em Oficina com alguns módulos de cariz mais teórico.

“O Programa Escolas-Oficinas surge como uma resposta privilegiada no quadro do Mercado Social de Emprego, possibilitando, simultaneamente, dotar os desempregados e jovens à procura do primeiro emprego de qualificações profissionais para o exercício de uma profissão e, por outro, (re) valorizar as actividades ligadas ao meio ambiente e aos ofícios tradicionais.

Criado ao abrigo da Portaria nº 414/96, de 24 de Agosto, veio proporcionar qualificações profissionais adequadas ao exercício de uma actividade, em áreas ligadas às artes e ofícios tradicionais, ambiente e património natural e urbanístico.

É um programa de formação/emprego que tem como destinatários os desempregados de longa duração e os jovens à procura do 1º emprego (16-30 anos), grupos sociais particularmente sensíveis às questões do desemprego, pobreza e exclusão social.” (IEFP, Dezembro de 1999).

Este programa “Escolas-Oficina” esteve em vigor de 1996 a 2005. Contrariamente à tendência actual dos cursos de Educação e Formação de Adultos, não conferia qualificação a nível escolar, nem tão pouco exigia escolaridade de entrada. Todos os formandos recebiam uma bolsa no valor do ordenado mínimo, subsídio de refeição, subsídio de transporte e de acolhimento, caso tivessem filhos em idade pré-escolar.

Penso que este tipo de formação de adultos inscreve-se naquilo que o autor Matthias Finger considera como possíveis cenários futuros da Educação e Formação, “no cenário do grupo de risco”- Apesar de historicamente a educação de adultos ter querido associar-se à mudança social, estamos a vê-la cada vez mais como uma actividade de reparação:

desempregados, drogados...vão ser educados ou reeducados para conseguirem recuperar e integrar ou reintegrar a sociedade (Finger, 2008).

Durante esta acção tive a oportunidade de exercer formalmente a função de Formadora. Fui incumbida de leccionar alguns módulos, entre os quais "Psicologia do Desenvolvimento Infantil", com a duração de 25 horas.

Na altura confesso que a minha reacção inicial não foi muito entusiasta...A única referência que tinha de Psicologia do Desenvolvimento era das disciplinas da Faculdade; sendo que Psicologia do Desenvolvimento I e II, eram consideradas “cadeirões” do curso de Psicologia. Não tendo experiência de trabalho na área, a única estratégia que me ocorreu foi ir estudar alguns conteúdos, essencialmente da teoria de Jean Piaget (uma vez que o construtivismo piagetiano era o paradigma mais estudado nos programas académicos). Em suma, estudei conteúdos teóricos para depois os reproduzir. A lógica subjacente ao módulo é que os formandos tinham de ter algumas noções de desenvolvimento infantil de forma a poderem determinar quais os brinquedos mais adequados a cada idade e o porquê.

Avaliando esta experiência considero que foi uma situação um pouco estranha...julgo que os formandos consideraram o módulo um pouco “maçudo”, a avaliar pela sua reacção nas sessões. A meu ver o tema era completamente desinserido de todas as suas experiências e duvido que tenham visto alguma pertinência no mesmo.

Se tivesse leccionado este módulo hoje a minha postura teria sido completamente diferente, não me teria centrado em aspectos teóricos, teria partido da sua experiência prática para progressivamente introduzir conceitos teóricos. Em suma, fazendo um balanço retrospectivo, digamos que não foi uma experiência muito gratificante.

Contudo, posso salientar que o balanço da acção de formação foi positivo. Dos 15 utentes que iniciaram, 10 concluíram, sendo que 4 deles conseguiram arranjar emprego, ainda que não relacionado com o âmbito da formação. Não consigo avaliar o que cada um deles retirou desta acção de formação, mas certamente não foram conhecimentos do domínio do saber e “saber-fazer” os mais importantes. Neste contexto, e com este tipo de população, o que estava em jogo era essencialmente o domínio do “saber-ser”: saber estar em grupo, acatar regras, cumprir horários, ser assíduo, planear acções futuras.

Ou seja, em última instância visava-se uma integração sócio-profissional dos adultos. A própria natureza do curso, área do artesanato, não se coaduna com a oferta profissional. Contudo, as implicações destas acções são normalmente sempre muito importantes para as pessoas abrangidas, não só por permitirem uma melhoria na sua qualidade de vida, na medida em que recebiam uma bolsa de formação, mas por serem nalguns casos uma via para despertar o interesse e o conhecimento das capacidades pessoais por vezes desacreditadas. Isto, leva ao aumento da auto-estima das pessoas, o que é positivo relativamente à sua postura e iniciativa face ao mercado de trabalho.

Foi no Centro de Dia que tomei, pela primeira vez, contacto com o processo de RVCC. Existiam utentes que estavam a frequentar o CRVCC da Escola de Bombeiros de Sintra. A minha ajuda consistia em dar explicações de Matemática. O referido CNO disponibilizava uns apontamentos com exercícios, os quais os utentes deveriam saber resolver de forma a serem “aprovados” na disciplina. Na altura não tinha conhecimentos do sistema de reconhecimento de adquiridos e encarava o meu papel como sendo “Explicadora”, dando apoio a um sistema (pensava eu) escolar.

2.5 Início da actividade como Técnica de RVCC...

Em 2006, no mês de Novembro, fui admitida no Centro Novas Oportunidades da Escola Gustave Eiffel, como Técnica de RVCC. Na altura não tive formação *on-job* porque a Coordenadora do CNO adoeceu e a colega que tinha sido incumbida de o fazer não se mostrou muito interessada.

Confesso que estava formatada pela perspectiva escolar do processo, julgava que o processo de RVCC era uma forma rápida e compacta de concluir o 9º ano. Quando ingressei na Gustave Eiffel, no sentido de obter informação acerca da função e do processo RVCC, consultei o site da DGFV-Direcção Geral da Formação e os documentos disponibilizados pela mesma. O CNO dispunha ainda de um dossier onde estavam as “fichas” a fornecer aos adultos, que mais tarde percebi serem instrumentos de mediação fornecidos pela DGFV, cujo objectivo seria orientar/facilitar o processo de “desocultação” de competências.

Na época não existia a figura do Técnico de Diagnóstico/Encaminhamento (criada em 2008) e cabia-me a mim fazer as entrevistas iniciais aos adultos e colocá-los nos respectivos grupos. Não me recordo de ter “rejeitado” ninguém, ou seja todos os candidatos a processo de RVCC ingressavam no mesmo. Partia-se do pressuposto que a formação complementar prevista (25 horas) colmataria as possíveis lacunas existentes e que em última análise o adulto poderia ser certificado nas áreas de competência-chave do referencial do nível Básico (Matemática para a Vida, Cidadania e Empregabilidade, Linguagem e Comunicação e Tecnologias de Informação e Comunicação).

Na altura tudo me parecia natural, era quase como se um processo de reconhecimento de saberes adquiridos fosse uma solução “mágica” e mobilizadora de uma grande franja da

população que se dirigia aos CNO em busca da “oportunidade perdida”. Confesso que gostei automaticamente da profissão de Técnico de RVCC (designação da altura), sentia-me “engrandecida”, porque no fundo estava a ajudar pessoas a obterem uma certificação escolar há muito desejada e sobretudo porque a minha actividade trazia ao de cima “o melhor das pessoas”, as suas aprendizagens, o seu “espólio cultural”.

Contudo, olhando para essa época admito que era um pouco ingénua e tinha uma interpretação do meu papel muito associada à figura de professor. Achava que tinha de explicar muito bem o preenchimento das “fichas” aos adultos, (como um professor explica a matéria). Nessa primeira fase considerava extremamente importantes as qualidades de eloquência, clareza do discurso, convicção, segurança. Julgo que posso dizer que estava muito centrada na minha *performance*, queria mostrar que dominava bem as questões que apresentava. No meu entender os adultos só respeitariam o meu papel se me considerassem competente.

Actualmente, penso que tal posição é propícia a clivagens e leva a que haja assimetrias de papéis entre o Profissional de RVC e os adultos. Poderia dizer provavelmente que “paternalizei” os adultos, as suas experiências e corpo de conhecimento adquirido. De facto, o que importava ali não era eu, mas eles...estavam ali para reconhecer os seus saberes adquiridos na sua vida profissional, pessoal e social. Eu era um mero instrumento que potencializava a desocultação dessas competências.

Em Dezembro de 2006, tive a oportunidade de realizar uma auto-reflexão (***vide anexo I)***, a propósito da avaliação de desempenho. Esta foi solicitada pela Directora do CNO. Tal reflexão permitiu-me tomar consciência da complexidade da função que desempenhava.

Afinal não era meramente a “professora” que dava fichas e que as devolvia corrigidas a fim de elaborarem o seu dossier. Por outro lado, permitiu-me realizar uma tarefa semelhante às que propunha aos adultos. O acto de reflexão sobre a nossa actuação não é fácil, implica abstrairmo-nos, colocar-nos numa posição de observadores de nós próprios (posteriormente irei debruçar-me sobre esta auto-avaliação).

2.6 Experiência Actual_Profissional de RVC

Em Setembro de 2007, comecei a trabalhar como Profissional de RVC no Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária de Camarate. Ao longo destes dois anos e meio ocorreram várias mudanças na forma como me percepciono como Formador/Educador de adultos. A mais substancial será talvez a forma como encaro o meu papel de Profissional de RVC.

No início, como já referi anteriormente, estava muito centrada em mim, queria passar uma imagem de competência e segurança, queria que os adultos ficassem seduzidos pelos meus conhecimentos. Penso que tal se deve ao facto de querer seguir os meus próprios modelos de formador da adolescência e início de idade adulta. Conceptualizava o formador/educador como uma figura que exerce algum fascínio sobre os seus alunos, quase à semelhança de uma figura de evangelização. Estava muito seduzida pelo facto de poder exercer a minha influência do saber, de despertar consciências, de apresentar novas perspectivas, abrir novos horizontes.

Nessa época desconhecia o termo “andragogia” e os seus pressupostos, distintos da pedagogia. Não tinha noção da “dependência” em que determinados adultos se podem colocar quando percepcionam o contexto como sendo de natureza escolar. Provavelmente

terei reforçado este comportamento, não promovendo a sua autonomia e a aprendizagem auto-dirigida.

Considero que evolui, no sentido que actualmente centro a minha actuação no adulto que tenho à minha frente. De facto, o Profissional de RVC tem como missão a “desocultação” de competências do adulto. É o adulto que é a “pedra basilar” do processo de RVCC.

Quando iniciei grupos de nível secundário, em Junho de 2008, estava bastante centrada no referencial e na sua descodificação, a lógica que usava era de “encaixar o referencial nos adultos”. Actualmente, opero no sentido inverso, procuro “encaixar as experiências de vida dos adultos no referencial”. Nas sessões que realizo diminuí drasticamente o período em que “debito” informação, passando a deixar o adulto partilhar as suas experiências. Passei a ser uma figura de 2º plano. Sempre considerei que na minha função tinha uma acção “catalisadora”, de fazer emergir aspectos da história de vida dos adultos que traduzam os saberes e aprendizagens realizadas.

Outros efeitos que considero que um bom profissional deve reunir: exercer uma acção motivadora, que mobilize os adultos, engrandecê-los, fazê-los sentir que a aprendizagem formal não é, de forma alguma, a única via de enriquecimento cultural e que as suas experiências são bastante válidas.

Liétard, (1999), citado por Cármén (2007, pág. 24) sustenta que o *“processo de reconhecimento e validação das competências nos CRVCC tem por objectivo “tornar visíveis” as competências que os adultos pouco escolarizados possuem mas que, na maioria dos casos, desconhecem, ignoram e desvalorizam”*.

Por vezes tenho ainda de efectuar um trabalho de reestruturação cognitiva, nomeadamente ao nível do “auto-conceito”, grande parte dos adultos com quem lido têm algumas representações negativas no que concerne às suas capacidades. Existe uma tendência para subvalorizarem os conhecimentos adquiridos, em parte devido à influência social do paradigma e hegemonia da instituição escolar. Porque o seu percurso escolar foi diminuto, em termos de anos frequentados, existe uma tendência de correlacionarem escolaridade com níveis de proficiência.

A propósito disto, considero interessante o que a Professora Cármén (2007, pág. 24) refere *“Embora a principal finalidade das equipas dos Centros seja captar com rigor as competências do adulto e compará-las com as do referencial, de forma a avaliar a possibilidade e o grau de certificação, a metodologia de trabalho e os instrumentos utilizados permitem orientar o processo numa perspectiva de avaliação mobilizadora e humanista, com possibilidades ao nível da conscientização”*.

No artigo que citei anteriormente a autora considera que o Profissional de RVC assume várias posturas, a de animador, educador e a de acompanhador. Penso que a reflexão que realizei em 2006 (*vide em anexo I*) espelha bem esta multiplicidade de aspectos que pautam a nossa actuação. Acrescentaria porém que funcionamos ainda como conselheiro (somos confidentes e recorrem à nossa ajuda em momentos de crise) *personal coach*, no sentido que os ajudamos a atingir um objectivo.

Porém devo realçar que a minha apropriação da função, em 2006, tinha algumas imprecisões, que a experiência se encarregou de clarificar, nomeadamente:

Considerava a fase de balanço de competências um momento avaliativo. De facto eram apresentados aos adultos teste de papel e caneta nas áreas de “Linguagem e Comunicação”, “Cidadania e Empregabilidade” e “Matemática para a Vida”, em que era pedido que respondessem a questões e resolvessem exercícios. Posteriormente esses testes eram cotados e era definido, em conjunto com o formador, as horas de formação complementar que o adulto necessitaria de frequentar.

Obviamente que hoje em dia sei que o termo “avaliação” não tem lugar no processo de reconhecimento, validação e certificação. O que é feito de facto é um balanço de competências que consiste em, a partir da história de vida do adulto, numa narrativa autobiográfica, identificar competências que estão, à partida, definidas numa matriz de competências, num referencial. Esta análise não se coaduna com a atribuição de graus quantitativos ou qualitativos (próprio de um sistema avaliativo). Em termos práticos o adulto “tem” ou “não tem” aquela competência, funciona como se de um sistema dicotómico se tratasse. Ressalvando porém que no nível secundário, nas áreas-chave de “Cultura, Língua e Comunicação (CLC)” e “Sociedade, Tecnologia e Ciência”, para cada unidade de competência, e dentro de cada dimensão, são considerados 3 elementos de complexidade (I, II e III, que correspondem, nomeadamente, ao nível de identificação, compreensão e intervenção).

Menciono também na auto-avaliação a “capacidade de aprendizagem” de cada adulto, “pontos fortes” e “lacunas” em relação às tarefas que devem realizar. Hoje em dia, considero que esta componente de aprendizagem e dos seus processos tem alguma relevância no processo de RVCC, uma vez que o adulto tem de entender o que é a natureza do processo (o que em alguns casos não se configura tarefa fácil, devido às representações

que os adultos têm, associando-o a um processo escolar), a forma como deve elaborar o seu portefólio reflexivo de aprendizagem e, no caso do nível secundário, tem de compreender a própria descodificação do referencial, referencial esse, a meu ver, de alguma complexidade.

Contudo, a espinha dorsal deste processo é o reconhecimento e validação de aprendizagens já realizadas. O adulto não vem para o processo de RVCC para aprender, vem é mostrar o que já sabe. *“Os indivíduos são entendidos como actores principais desse processo (aprendizagem ao longo da vida) e as suas vidas como as relações de sustentabilidade para o emergir da aprendizagem” “Aprender ao longo da vida é visto como explicar, entender, conhecer e conviver com vários modos, estilos, artes, técnicas e destrezas/habilidades ao longo da vida”⁵².*

Para este novo entendimento do processo e do meu papel enquanto profissional contribuíram também a frequência das acções de formação ministradas pela Agência Nacional da Qualificação, entidade que desde 2006, tutela os Centros de Novas Oportunidades, em substituição da extinta Direcção Geral de Formação Vocacional⁵³.

Desde Outubro de 2007 à presente data frequentei as seguintes acções: “Projectos de Aprendizagem ao Longo da Vida nos Centros Novas Oportunidades” (Janeiro 2009); “Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento de Adultos” (Maio 2008); “Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos-Nível Secundário” (Outubro 2007). Tais formações permitiram-me um melhor entendimento do meu papel e do processo RVCC.

⁵² In Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos-nível secundário, pág. 15.

⁵³ In Diário da República, 1.ª série—N.º 208—27 de Outubro de 2006, artigo 22º.

Recordo-me particularmente da de Outubro de 2007, na qual foi apresentado o Referencial de Competências para o nível secundário. Achei que o mesmo era de uma complexidade imensa, os termos utilizados eram bastante abstractos e alguns não constavam do meu léxico profissional. Confesso que o facto de, para o nível secundário, não terem sido propostos instrumentos de mediação, causou-me alguma perplexidade e senti-me um pouco “desamparada”.

Contrariamente ao que tinha sido proposto em para o nível básico, através da publicação da DGFV, em Maio de 2004, “Reconhecimento e Validação de Competências-Instrumentos de Mediação”, neste nível não havia “receitas”, nem “fichas” para o adulto preencher. Sabia-se que o adulto devia construir o seu PRA-Portefólio Reflexivo de Aprendizagem, utilizando uma metodologia de narrativa auto-biográfica, mas a forma como este trabalho ocorreria na prática seria da responsabilidade de cada Centro de Novas Oportunidades. Cada CNO teria que elaborar o seu conjunto de procedimentos, conhecendo à partida qual seria o produto final a alcançar.

Nessa ocasião recordo-me ainda de ter colocado a seguinte questão aos Formadores: “*Para o adulto conseguir elaborar o seu PRA não são necessárias competências a nível da meta-cognição?*” À qual o formador respondeu prontamente que sim. Este meu cepticismo resultava da experiência que tinha até então com os adultos do nível básico, em que na maioria dos casos era algo complicado elaborarem a sua história de vida. A maioria relatava acontecimentos alusivos à sua vida pessoal e era bastante lacónico na descrição das suas experiências profissionais. Raros eram aqueles que reflectiam sobre as suas experiências.

Actualmente ainda considero um desafio para os Profissionais de RVC conseguirem fazer com que os adultos cheguem a um nível reflexivo aquando da elaboração dos seus portefólios.

2.7 Conclusão

Considero que o formador que sou hoje em dia é resultado de vários factores:

(i) Formação académica-Considero que ter o curso de Psicologia me dotou de algumas ferramentas teóricas que me permitem regular a minha actuação, nomeadamente o conhecimento das teorias da motivação, da noção do papel do locus de controlo (interno e externo) do comportamento humano, do condicionamento operante, nomeadamente as técnicas de reforço social (potencializadoras de comportamentos desejáveis). Tenho também a noção do poder dos estereótipos na profissão de formador e do impacto das “profecias auto-confirmatórias” (Robert K. Merton) e do efeito de Pigmalião (Robert Rosenthal) (Lenore Jacobson). A nível de relacionamento interpessoal, sendo eu da área de Psicoterapia e Aconselhamento, beneficiei da apropriação das técnicas terapêuticas usadas em psicoterapia, tais como a escuta activa, empatia, reestruturação cognitiva.

(ii) Aprendizagem social, observação de modelos, como referi no início da narrativa auto-biográfica.

(iii) Formação de cariz humanitário, considero que a minha experiência de vários anos enquanto membro de uma Escola Dominical (Igreja Evangélica) me permitiu integrar valores judaico-cristãos que regulam a minha relação com os adultos: solidariedade, amor ao próximo, respeito pelas circunstâncias de cada indivíduo, prazer em ajudar.

{Poderia quase dizer que ao fazer este trabalho de reflexão sobre a profissional que sou, estou a demonstrar uma competência de nível secundário da área de Cultura, Língua e Comunicação, núcleo gerador “Saberes Fundamentais” na dimensão cultural. *“Intervenho tendo em conta que os percursos individuais são afectados pela posse de diversos recursos, incluindo competências a nível da cultura, da língua e da comunicação”.*}

(iv) Utilização do método experimental ao longo da minha vida profissional, no sentido de adoptar um paradigma mais eficaz e desenvolvido que o anterior. Considero que nunca cristalize numa forma de actuação, estou constantemente em “desassossego”, a tentar evoluir e a melhorar a minha prestação. As mudanças ocorreram devido a estratégias de “tentativa, erro”, à colocação de hipóteses e verificação da pertinência das mesmas na prática. Utilizo ainda um mecanismo de auto-regulação, integrando o que resulta melhor e rejeitando as práticas que não tiveram sucesso, no exercício da minha actividade profissional.

Rui Canário (2006) apresenta informação, baseada em estudos, sobre a formação de professores, sustentando que os professores aprendem a sua profissão no terreno. Tal conclusão é semelhante à que retirei aquando da elaboração desta narração biográfica. De facto, embora reconhecendo o mérito da minha formação académica, posso considerar que “aprendi, fazendo”. Sinto de igual modo o que foi postulado em relação à formação dos profissionais de saúde, que tem de haver sempre um processo de ajustamento entre a orientação da formação inicial e a prática profissional em contexto. Entre aquilo que é a teoria, sustentada pelo um corpo científico e por vezes a “customização” que é necessário realizar em função de determinados indivíduos e organizações.

No que concerne especificamente à minha experiência enquanto Profissional de RVC, ao longo destes 3 anos, já adoptei vários paradigmas de actuação e de conceptualização do meu papel. Por vezes tenho “momentos de crise”, em que coloco a minha actuação em causa e a própria pertinência do processo para alguns adultos. Nessas alturas introduzo alterações, tento mudar a minha forma de pensar, discuto questões com colegas, de forma a obter novamente um equilíbrio no meu sistema. No geral considero que estou aberta à mudança.

{“Recorro a processos e métodos científicos para actuação em diferentes domínios da vida social. Procuro encontrar soluções técnicas que melhorem processos e procedimentos (experimental e melhorar a eficiência)”⁵⁴.

Considero essencial este “*modus operandis*”, porque apesar do organismo que tutela os CNO ser comum, percebe-se que existem procedimentos díspares e que cada um adopta os que julga serem os mais pertinentes. Não esquecendo ainda um outro factor que considero que pode levar a uma subversão do que considero ser o papel dos “Centros de Novas Oportunidades” e dos seus profissionais que é o imperativo dos números e das metas em relação ao número de adultos certificados.

Portanto, acho essencial que um profissional de RVC se mantenha ligado às orientações conceptuais fornecidas pela Agência Nacional de Qualificação e não “perca o Norte” em relação ao que é um processo de reconhecimento, validação e certificação de

⁵⁴ In Referencial de Competências-chave Nível Secundário, Sociedade Tecnologia e Ciência, Núcleo Gerador-“Saberes Fundamentais”-Domínio Profissional.

competências. Este não pode ser encarado como uma panaceia passível de resolver os problemas de subqualificação da população portuguesa.

O facto de ter ingressado num mestrado que me permitiu compreender movimentos históricos em educação e formação de adultos e a ênfase (relativamente recente) dada à experiência de vida dos sujeitos nos processos de aprendizagem e auto-construção é também uma grande mais-valia para entender melhor a natureza do trabalho que realizo.

Um dos objectivos que considerei na candidatura foi: “Nesta altura da minha carreira sinto a necessidade de uma base teórica sólida neste âmbito, que me permita consolidar a experiência que adquiri. Reconheço a importância de conhecer diferentes intervenções e práticas de educação e formação de adultos e tenho como objectivo desenvolver projectos neste âmbito, individual ou colectivamente, que contribuam para o meu enriquecimento pessoal e profissional.” (*in* carta de motivação, 2009).

Ao longo do 1º semestre retirei vários ensinamentos do mestrado que serviram sobretudo para me ajudar no processo de questionamento contínuo que regula a minha actividade. Assinalo uma expressão usada pela Professora Sónia Rummert “certificados vazios”, e devo dizer que na altura estremeci, é o meu maior receio enquanto profissional e simboliza tudo o que não quero ser responsável de fazer.

Em cima referi que o processo de reconhecimento de adquiridos via experiência não é um “remédio para todos os males” e estando nesta área não posso ceder a pressões institucionais, e individuais. Procuro que o meu quadro de referências conceptuais e a deontologia profissional sejam a bússola da minha actividade.

Por último, não posso deixar de referir que o que contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento enquanto Profissional de RVC é o facto de estar inserida num CNO em que a Coordenadora incentiva a autonomia dos Técnicos, valoriza o espírito empreendedor, reforçando novas iniciativas e demonstrando um interesse genuíno pelas preocupações dos elementos da equipa. Se tivesse que encontrar uma metáfora diria que a Coordenação “é um solo rico em nutrientes que permite uma germinação e crescimento harmoniosos”.

2.8 Considerações finais sobre a narrativa biográfica...

A elaboração desta narração não se afigurou tarefa fácil devido a vários factores. Em primeiro lugar trata-se de um exercício mnésico, tive de mobilizar capacidades de memória a longo prazo e activar processos de selecção de informação, à luz da pertinência da mesma para ilustrar “momentos-mudança”.

Adicionalmente, quando descrevia esses momentos tive alguma dificuldade em destringir se estava a fazer uma análise das situações baseada na estrutura de pensamento que tinha na altura ou na que tenho actualmente.

Tive ainda dificuldade em determinar a proporção da narrativa que devia dedicar à componente descritiva e à componente de reflexão.

Por outro lado, os factores que enumero como sendo responsáveis pelo formador que sou hoje são aqueles presentes no nível consciente, não posso almejar atingir os factores a nível inconsciente.

Considero que o acto de reflectirmos sobre a nossa aprendizagem experiencial é “doloroso” quase a nível físico, como se estivéssemos a “arrancar algo internamente e a colocar no exterior”. Contudo, favorece uma estruturação da nossa experiência, permite-nos

perceber porque somos o que somos, permite-nos tornar uns “especialistas de nós próprios”. Julgo que também será facilitador de experiências futuras.

A elaboração da narrativa permitiu-me ainda um trabalho de “descentração” e perceber a dificuldade que os adultos em processo de reconhecimento experienciam na elaboração do seu portefólio reflexivo de aprendizagem.

Por último, sinto alguma insatisfação com a narrativa que entrego agora, sinto que é um “produto inacabado”, penso que poderia ainda tentar fazer melhor, com maior reflexão...

3 Análise da dimensão empírica da prática profissional-A língua estrangeira no processo de reconhecimento de adquiridos-Nível Secundário

À luz do meu modo de actuação profissional, em que reformulo paradigmas, através da integração de diferentes modos de actuação, questionamento, pensamento crítico e elaboração de novos instrumentos de mediação que permitam tornar mais eficaz a desocultação de competências durante o processo de reconhecimento e validação de competências, irei desenvolver um trabalho que penso poder dar algum contributo a uma questão, que na minha opinião, ainda carece de uma definição clara no processo RVCC de nível secundário - a Língua Estrangeira.

O presente trabalho consiste na criação de um instrumento de operacionalização que visa aferir as competências em Língua Estrangeira dos candidatos que frequentam o processo RVCC, nível secundário. Irão ser enunciados os princípios subjacentes à sua criação e apontados os aspectos menos conseguidos do mesmo. Para concluir, irei expor as direcções, que na minha opinião, deverão ser seguidas no futuro no que concerne ao papel da LE no processo RVCC.

3.1 Enquadramento da Língua Estrangeira no Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos-Nível Secundário

As competências em Língua Estrangeira inscrevem-se na área de Competência-Chave: Cultura, Língua e Comunicação e, mais especificamente, na dimensão linguística. No Referencial de Competências-Chave⁵⁵ é postulado que, de acordo com as orientações do

⁵⁵ Página 64

Conselho Europeu, “cada cidadão europeu deve possuir competências de comunicação suficientes em pelo menos duas outras línguas, para além da sua língua materna”.

São ainda referidos conceitos como o *plurilinguismo* e *pluriculturalismo* que se consideram estruturantes em instrumentos como o Quadro Europeu Comum de Referência (que irá ser analisado mais adiante).

Não obstante estas recomendações, no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário, o adulto só necessita de evidenciar competências numa Língua Estrangeira.

No perfil de competências de CLC, as que pressupõem o domínio de língua estrangeira são⁵⁶:

“Compreender textos longos em língua portuguesa e/ou estrangeira, reconhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respectiva funcionalidade.”

“Compreender as ideias principais de textos em língua estrangeira e expressar-se oralmente e por escrito com à-vontade sobre diferentes temáticas.”

A área de CLC é composta por 7 núcleos geradores ou Unidades de Competência (UC's), que podem ser considerados “temas abrangentes”, nos quais as competências são geradas. São designadamente: “Equipamentos e Sistemas Técnicos”, “Ambiente e Sustentabilidade”, “Saúde”, “Gestão e Economia”, “Tecnologias de Informação e Comunicação”, “Urbanismo e Mobilidade” e “Saberes Fundamentais”. As competências de

⁵⁶ In *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos-Nível Secundário*, página 78

Língua Estrangeira deverão ser evidenciadas em todos, com excepção dos núcleos “Ambiente e Sustentabilidade” e “Gestão e Economia”. (*vide Quadro I*)⁵⁷

No que diz respeito aos domínios de referência, são postulados, no Referencial, os contextos privado, profissional, institucional e macro-estrutural. Sendo que, nos 28 créditos em CLC (que resultam da combinação das 7 UC's com os 4 domínios de referência), existem 13 que implicam obrigatoriamente a evidenciação de competências em LE. É nos contextos profissional e institucional que as competências em Língua Estrangeira têm maior representatividade (estando presentes em 4 núcleos geradores), seguindo-se o contexto privado (3 núcleos geradores) e macro-estrutural (2 núcleos geradores). (*vide Quadro II*)⁵⁸

O **Quadro III**⁵⁹ apresenta as competências em Língua estrangeira, conforme estão patentes no Referencial de Nível Secundário. O que está listado refere-se à dimensão linguística e contempla apenas a competência em LE, contudo a mesma deverá ser evidenciada conjuntamente com a língua materna⁶⁰.

3.2 Directrizes da ANQ em relação à Língua Estrangeira

Desde o início da implementação do processo de nível secundário (em finais de 2006, início de 2007) que os Centros Novas Oportunidades davam indicações aos adultos que se inscreviam neste nível, que deveriam ser detentores de competências a nível de uma Língua Estrangeira, sob pena de não concluírem o processo. Inicialmente, considerava-se que o adulto que não fosse detentor de competências numa LE devia fazer formação prévia nesta área antes de ingressar no processo de RVCC.

⁵⁷ **Quadro I**-Cultura, Língua e Comunicação- A Língua Estrangeira nos Núcleos Geradores e respectivos Domínios de Referência.

⁵⁸ **Quadro II**-Cultura, Língua e Comunicação-Núcleos Geradores e domínios de referência onde existe obrigatoriedade de evidenciar competências em língua estrangeira.

⁵⁹ **Quadro III**-CLC-Dimensão Linguística-Competências em língua estrangeira.

⁶⁰ **Anexo II**- Referencial de Cultura, Língua e Comunicação.

Em termos de documentação institucional⁶¹, a ANQ (Setembro 2008), sustenta que “Um domínio insuficiente de uma Língua Estrangeira não é impeditivo do ingresso em processo de RVCC de nível secundário mas de conclusão do mesmo, bem como de alguns percursos formativos”.

Em 13 de Novembro de 2008, a ANQ, através de mensagem de correio electrónico enviado para a rede de CNO's⁶², reitera que “A evidenciação de competências em Língua Estrangeira tem de ser sempre efectuada, no âmbito da área de competências-chave de Cultura, Língua e Comunicação e constitui-se como obrigatória à luz do Referencial de Competências-Chave de nível secundário”. “Para ser atribuído o crédito a uma competência que tem a formulação de língua portuguesa e/ou estrangeira, deve-se entender como a **conjunção** das duas línguas...”⁶³, ou seja onde está “e/ou”, deve entender-se “e”.

Desta forma não é possível atingir uma certificação total na área de CLC sem a evidência de competências em LE. A certificação total faz-se obtendo 14 créditos nos 28 possíveis, sendo que exige obrigatoriamente que o adulto abranja todos os Núcleos Geradores (7) em 2 Domínios de Referência (dos 4 possíveis)⁶⁴.

Em Fevereiro de 2010, a Agência emitiu orientações técnicas em relação à língua estrangeira⁶⁵. Estas não trouxeram quaisquer alterações, tendo novamente salientado o carácter obrigatório das competências em língua estrangeira para a obtenção da certificação total na área de CLC e enfatizado da necessidade a conjugação da língua materna com a LE. É

⁶¹ *Metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos: Centros Novas Oportunidades*

⁶² **Anexo III**- Procedimentos acerca do registo no SIGO dos créditos nas sessões de júri de processos de RVCC de nível secundário.

⁶³ Esta indicação contraria o Referencial inicialmente apresentado, em 2006, em que as competências de língua materna e LE surgiam em termos de disjunção (e/ou) -**Anexo II**

⁶⁴ A não certificação total, em qualquer uma das áreas do Referencial de nível secundário, implica a realização de formação nas UFCD's em falta. O candidato obtém uma certificação parcial através do processo de RVCC.

⁶⁵ *A Língua Estrangeira no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário-Procedimentos e Orientações*-Fevereiro de 2010-**Anexo I V**

também mapeada a localização das competências de LE nos diversos núcleos geradores que a contemplam.

3.3 Actuação do CNO

NO CNO onde trabalho o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, nível secundário, iniciou-se em Dezembro de 2007.

Durante o 1º ano de actividade a aferição de competências em LE consistia na realização de entrevista, cujas perguntas versavam assuntos relacionados com a vida familiar, profissional e tempos livres. No fundo levava-se o candidato a fazer uma apresentação pessoal, através da interacção oral que era estabelecida com a Formadora de LE. Em paralelo, pedia-se que incluísse no seu portefólio reflexivo de aprendizagens evidências de competências de LE que “emergissem” naturalmente da sua história de vida. Os profissionais de RVC davam orientações no sentido de poderem colocar letras de canções e respectiva tradução, instruções de equipamentos e documentos ou emails escritos em LE pelo próprio. As actividades não se circunscreviam portanto aos núcleos geradores contemplados no referencial, em termos de LE.

Em 2009, fruto das directivas emitidas pela Agência Nacional de Qualificação em Novembro de 2008, começou a ser pedido aos candidatos que incluíssem elementos de carácter escrito (tradução de material em LE ou retroversão de conteúdos produzidos em língua materna) relacionados com os núcleos geradores em que era obrigatório a evidência de competências em LE. Nesta fase consideravam-se apenas 3 núcleos geradores, concretamente “Equipamentos e Sistemas Técnicos”, “Saúde” e “Saberes Fundamentais”,

por serem aqueles cuja obrigatoriedade abrangia mais domínios de referência (4, 3, 3, respectivamente).

Nas reuniões inter-CNO's este procedimento era "validado" pelos modos de actuação dos restantes CNO que solicitavam evidências de LE em 2/3 núcleos geradores.

Contudo, as actividades de natureza escrita que os candidatos realizavam não estavam afectas aos domínios de referência (contexto privado, profissional, institucional, macro-estrutural) mas ao núcleo gerador. Não eram levados em consideração os domínios de referência em que o candidato teria as suas competências validadas e certificadas na área de CLC e "prescritas" actividades em LE em função disso.

A "consciencialização" ocorreu aquando da colocação à Agência da seguinte dúvida: "Se um adulto não tem competências a nível da língua estrangeira quantas horas de formação complementar, pós processo de RVCC, deverá fazer a fim de realizar a certificação total na área de CLC?"

A resposta da ANQ⁶⁶ sustenta que no máximo, serão 250 h de formação (50h por cada núcleo gerador, vezes os 5 em que existe obrigatoriedade de evidenciar competências em LE) ou em termos mínimos 150 h. O adulto terá que obrigatoriamente fazer 50 h em "Equipamentos e Sistemas Técnicos", "Saúde" e "Saberes Fundamentais"⁶⁷. Em "TIC" e

⁶⁶ **Anexo V**-Email da ANQ enviado para o CNO a 19 de Outubro de 2009.

⁶⁷ Porque a obrigatoriedade de LE nestes Núcleos Geradores existe em 3 domínios de referência e, mesmo que o adulto escolha um 4º, tem que necessariamente, para obter certificação total nesse núcleo gerador, escolher um outro que tem obrigatoriedade de evidência de competências em LE.

“Urbanismo e Mobilidade” poderá validar e certificar domínios que não impliquem a obrigatoriedade em LE⁶⁸.

3.4 Fundamentação conceptual do modelo

O modelo de operacionalização para aferir as competências de língua estrangeira começou a ser pensado por mim em Setembro de 2009 e surgiu da necessidade de implementar uma cultura de rigor em relação ao referencial de competências, atendendo sobretudo às novas directrizes emitidas pela ANQ no final do ano de 2008, que postulam que as competências de língua estrangeira devem ser evidenciadas obrigatoriamente em conjunto com as de língua materna.

Para a criação do referido modelo foi extraída a vertente linguística de todos os núcleos geradores e respectivos domínios de referência em que as competências em LE surgiam. Posto isto, a grande questão foi determinar que vertente usar na operacionalização: oral ou escrita? Havendo domínios em que esta dúvida não se colocava, uma vez que o referencial é claro e refere *“oralmente e por escrito”* ou *“oralmente ou por escrito”*, no caso do termo *“interpretar”* podem ser aplicadas as duas vertentes, oral ou escrita (**vide Quadro IV**)⁶⁹.

Nos casos em que se previa disjunção, *“ou”*, privilegiou-se a vertente escrita, por se considerar que os candidatos teriam mais facilidade em realizar a actividade, uma vez que se poderiam socorrer de meios auxiliares (dicionários) e teriam mais tempo para concretizar a tarefa.

⁶⁸ Em TIC existem 2 domínios de referência em que não existe obrigatoriedade de evidenciar competências em LE e em Urbanismo e Mobilidade existem 3.

⁶⁹ **Quadro IV**-Cultura, Língua e Comunicação (Vertente de análise das competências em Língua Estrangeira)

A componente escrita é avaliada através de actividades que o candidato terá de realizar e colocar no seu PRA. A vertente oral, por seu turno, é aferida *in loco*, durante a realização de uma entrevista com a Formadora da Língua Estrangeira, na LE em que o candidato elege como 2ª língua⁷⁰.

Os núcleos geradores e domínios de referência abordados na entrevista são aqueles em que, segundo o referencial, a componente oral é obrigatória: - “oralmente e por escrito” e são designadamente “Saúde” (DR2⁷¹, DR3⁷²). Contudo, por se levar em consideração o que estava expresso nas competências gerais de CLC: “expressar-se oralmente e por escrito com à-vontade sobre diferentes temáticas” em Língua Estrangeira, optou-se por solicitar também evidência oral ao nível de “Saberes Fundamentais” (DR1⁷³).

Outra questão pertinente foi, em determinados casos, ter de levar em conta a análise da competência geral (em cada domínio de referência) para operacionalização da dimensão linguística. Em “Saberes Fundamentais”, Domínio Privado, a dimensão linguística remetia para conhecimento dos elementos constituintes e organizativos de um texto em Língua Estrangeira. A competência geral nesse domínio refere-se aos recursos que os indivíduos têm ao longo da vida que afectam o seu percurso pessoal. Por esta razão, entendeu-se encarar o domínio de uma Língua Estrangeira como um recurso valioso na vida dos indivíduos e solicitar aos candidatos, como actividade escrita, a redacção de um texto em LE, em que reflectam acerca da pertinência e âmbitos de utilização deste recurso.

⁷⁰ É muito importante salientar que são os candidatos que escolhem a LE que pretendem validar e certificar, não havendo qualquer interferência do CNO a esse nível. Mesmo que este escolha uma LE menos comum é função do CNO contratar um Formador dessa língua.

⁷¹ Domínio de Referência Profissional.

⁷² Domínio de Referência Institucional.

⁷³ Domínio de Referência Privado.

Na área de TIC, domínio de referência Institucional, a dimensão linguística implicava conhecer diferentes tipologias de texto (notícias para televisão ou rádio, programas de entretenimento, publicidade) usadas nos diversos tipos de *media*. Por se considerar difícil operacionalizar esta competência e a mesma ser de exigência extremamente elevada, optou-se por levar em conta a competência geral-conhecer o poder de influência dos *media*- e solicitar que o candidato faça retroversão de conteúdos em língua materna.

3.5 Modelo de Operacionalização proposto

Desta conceptualização resultou o presente modelo, que afere as competências de LE nas duas vertentes, oral e escrita. De salientar que esta aferição é feita já em fase de reconhecimento de competências, ou seja, quando já existe frequência das sessões de processo de RVCC.

A primeira componente avaliada é a oral. Esta avaliação ocorre geralmente no 1º mês após o início do processo de RVCC e consiste na realização de uma entrevista com o formador de Língua Estrangeira. A mesma é individual e tem a duração aproximada de 30 minutos.

As questões abordadas, como foi referido anteriormente, incidem nas áreas de “Saúde” e “Saberes Fundamentais”. Inicialmente, o formador faz algumas questões de forma a obter informação pessoal (nome, idade, área de residência, constituição do agregado) e que servem de “desbloqueador” de conversa.

As restantes estão mencionadas no **Quadro V**⁷⁴. De salientar que foram privilegiadas questões de natureza fechada, tendo em conta a complexidade dos temas abordados⁷⁵ na área de “Saúde”.

Esse primeiro momento serve também para determinar se o candidato tem/ou não competências em LE. Se é verificado um défice a esse respeito é recomendado que faça formação complementar, UFCD's⁷⁶ em LE. Se tal não suceder, o candidato é sinalizado para certificação parcial. É ainda um momento importante para confrontar na prática o candidato com as suas lacunas⁷⁷, a nível de competências de LE.

O nível mínimo de proficiência para obter um parecer favorável foi definido, pela equipa do CNO, como sendo o A2⁷⁸ (nível do Quadro Europeu de Referência para as Línguas). A este respeito, definiu-se internamente (no CNO) que um candidato que não tenha competências em LE é aquele que “não se conseguiu fazer compreender, nem compreender o que é dito, que não conseguiu fazer passar a mensagem oral”.

O **Quadro VI**⁷⁹ diz respeito à operacionalização da componente escrita e surge sob a forma de actividades que o candidato deverá realizar à medida que vai elaborando o seu PRA, em função também dos domínios de referência que escolhe abordar em cada núcleo gerador. Estas propostas não são rígidas e o candidato é livre de fazer sugestões que

⁷⁴ **Quadro V**-Operacionalização das competências em Língua Estrangeira-Vertente Oral-Guião de entrevista.

⁷⁵ Higiene e Segurança no Trabalho, terapias médicas alternativas.

⁷⁶ Unidades de Formação de Curta Duração, que constituem os actuais referenciais de formação. Designadas ainda por Unidades de Competência no âmbito do Catálogo Nacional de Qualificações.

⁷⁷ É frequente na fase de diagnóstico, em entrevista com o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento, os candidatos sobrevalorizarem as suas competências em LE porque sabem à partida que um défice nessa área pode levar a um encaminhamento para um curso de Educação e Formação de Adulto ou a uma certificação parcial.

⁷⁸ No Quadro Europeu de Referência para as Línguas, corresponde ao 2º grau do Nível Utilizador Elementar.

⁷⁹ **Quadro VI**-Operacionalização das competências em Língua Estrangeira-Vertente Escrita.

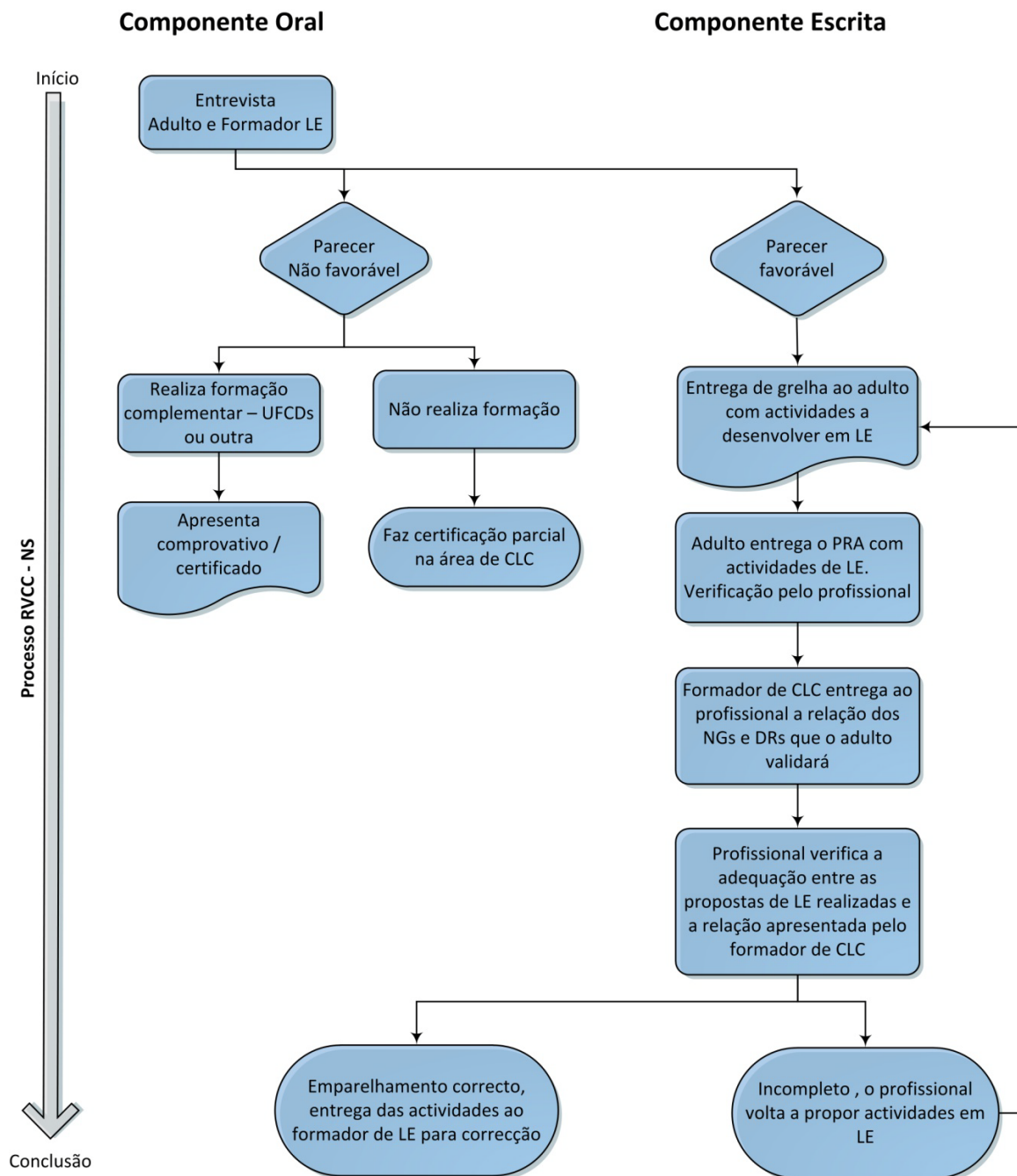
considere pertinentes. A grelha de operacionalização é dada no início da descodificação do referencial de Cultura, Língua e Comunicação. Nesse momento é pedido ao candidato que mapeie as actividades escritas de LE que desenvolve, através da respectiva colocação, em documento facultado pelo Profissional de RVC, do número da página do *PRA*. O nível O nível mínimo de proficiência para obter um parecer favorável foi definido como sendo o B1⁸⁰.

Na recta final do processo, após o Formador de CLC determinar os núcleos geradores e domínios de referência que o adulto irá validar e consequentemente certificar, o profissional verifica a concordância com actividades desenvolvidas em Língua Estrangeira. Se houver um correcto emparelhamento, faz chegar as actividades ao formador, que as corrige (verifica a adequação da estrutura gramatical e ortográfica) e são posteriormente devolvidas ao adulto, que as irá integrar no seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagem.

O fluxograma da página seguinte ilustra estes procedimentos:

⁸⁰ Utilizador Independente -Nível 1- Limiar

Aferição de competências em LE (Fluxograma de procedimentos)



3. 6 Críticas ao modelo

Não obstante o rigor contemplado na criação do modelo apresentado não tenho dúvidas que subsistem alguns aspectos menos bem conseguidos. O facto da aferição da componente escrita não ser feita *in loco* é um deles. Tal constrangimento resulta da diminuta carga horária semanal que os formadores de Língua Estrangeira têm de actividade no nosso CNO, 6 horas semanais. Contudo, devemos ressaltar que obedece à metodologia inerente à realização dos portefólios, em que a totalidade do trabalho desenvolvido pelo adulto é realizada extra-sessões de reconhecimento.

Em relação à aferição da componente oral, realizada em entrevista, podemos apontar que neste primeiro momento não temos ainda a real noção dos domínios de referência que o candidato irá validar na área de CLC, portanto avaliamos todos em que a evidência da oralidade se coloca, ainda que por excesso, porque consideramos que o candidato terá que se pronunciar oralmente sobre várias temáticas (pressuposto do Referencial).

Outra questão pertinente foi a dificuldade em definir internamente o nível mínimo de conhecimentos de LE requerido para determinar a necessidade de formação complementar. O facto da Agência Nacional para a Qualificação não ter definido, e recusar-se a definir, um nível de proficiência, por considerar que tal seria uma prática muito escolarizada (posição defendida num encontro inter-CNO's⁸¹) leva a que cada CNO tenha de encontrar o seu “ponto de equilíbrio”.

⁸¹ “A língua estrangeira no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências: procedimentos e orientações” promovida e realizada pelo CNO da Escola Secundária de Eça de Queirós, 29 de Abril de 2010.

Não obstante ter sido definido como nível mínimo o A2, temos a plena consciência que tal não vai ao encontro do que é sustentado na apresentação das competências gerais de CLC que incluem Língua Estrangeira. A razão deste nivelamento “por baixo” prende-se com o facto de um nível de proficiência superior ser factor condicionante no acesso a uma certificação total de nível secundário. Ou seja, à excepção de uma pequena minoria, todos os candidatos necessitariam de formação complementar em LE ou alcançariam uma certificação parcial. A escolha para a entrevista apenas dos núcleos geradores onde a oralidade surgia referida no referencial⁸² é também resultado desta assumpção.

3.7 O quadro europeu de referência para as línguas

“O Quadro Europeu Comum de Referência” (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. (...) O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida”⁸³.

Este instrumento apresenta uma escala de avaliação das línguas composta por 3 níveis, designadamente: “A” (corresponde ao Utilizador Elementar), “B” (Utilizador Independente) e “C” (Utilizador Proficiente).

Dentro destes 3 níveis é considerada uma subdivisão, ou seja: “A1” (Iniciação), “A2” (Elementar); “B1” (Limiar), “B2” (Vantagem) e “C1” (Autonomia) e “C2” (Mestria). Os

⁸² *Dois de 5 possíveis.*

⁸³ *In Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação, página 19.*

indivíduos podem ter níveis de proficiência distintos, consoante as dimensões consideradas por este instrumento (compreensão oral, compreensão escrita, interacção oral, produção oral, escrita).

No modelo de operacionalização definimos como nível mínimo o A2 para a oralidade e B1 para a escrita.

A entrevista que o candidato realiza com o formador de LE engloba as dimensões: “compreensão oral”, e “produção oral”. A “interacção oral” foi preterida porque remete para uma conversação do indivíduo com um nativo da língua em situações reais, o que não se verifica nesse contexto.

O nível A2, no que diz respeito à compreensão do oral, equivale a: “Ser capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio onde que vive.”⁸⁴

Em termos da produção oral: “Ser capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da família, de outras pessoas, das condições de vida, do percurso escolar e do trabalho actual ou mais recente.”⁸⁵

A vertente escrita, realização de actividades no PRA, comporta as dimensões de “compreensão escrita” e “escrita”. Neste caso considerámos um nível superior ao da oralidade, B1, porque um nível abaixo não permitiria responder às exigências previstas no referencial. A primeira dimensão é mobilizada aquando da realização das actividades de tradução que os candidatos deverão realizar, a partir de conteúdos em LE. Equivale a “Ser capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou

⁸⁴ QECR, adaptado do quadro de auto-avaliação, página 53.

⁸⁵ QECR, adaptado do quadro de auto-avaliação, página 54.

relacionada com o trabalho.”⁸⁶ No que diz respeito à dimensão da “escrita” é mobilizada quando se pede os candidatos que produzam texto em LE ou que efectuem retroversões (reverter conteúdos em língua materna para LE). Equivale a “Ser capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal”⁸⁷.

Não pretendemos com a definição destes níveis de proficiência mínimos almejar os níveis que são pedidos no referencial, em que as competências de “expressar-se oralmente e por escrito com à vontade”, “compreender textos longos de diversas tipologias” equivalem, na minha opinião, nos níveis do QERC (em termos gerais), ao nível B2 (Utilizador Independente - *Vantagem*):

*“É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.”*⁸⁸

A meu ver, na dimensão “leitura” o nível chega a ser o “C1”⁸⁹: *“Ser capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Ser capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a sua área de conhecimento.”*⁹⁰

Competências desta natureza são por exemplo requeridas nos núcleos geradores de “Equipamentos e Sistemas Técnicos” (interpretar instruções em LE presentes em manuais de

⁸⁶ QECR, adaptado do quadro de auto-avaliação, página 53.

⁸⁷ QECR, adaptado do quadro de auto-avaliação, página 55.

⁸⁸ QECR, página 49.

⁸⁹ Utilizador Proficiente-Autonomia

⁹⁰ QECR, adaptado do quadro de auto-avaliação, página 53.

utilização), “Saúde” (consultar informação escrita em LE sobre saúde em vários suportes, como por exemplo artigos científicos). Em “Saberes Fundamentais” é também exigido aos candidatos que conheçam as várias tipologias de texto em LE.

3.8 Formação complementar em cursos EFA-Educação e Formação de Adultos

Nas orientações técnicas⁹¹ enviadas pela ANQ em Fevereiro de 2010 é também abordada a questão do encaminhamento para candidatos que obtenham certificação parcial em função de não deterem conhecimentos em LE. No documento PPQ⁹² (Plano Pessoal de Qualificação) que o CNO emite deverão estar mencionadas as UFCD's da área de CLC que o candidato deverá realizar.

No caso de não deter conhecimentos de LE terá de realizar 250 h de formação (equivalentes a 50h por cada núcleo gerador (UC) em que a LE é contemplada - cinco), independentemente de ter escolhido nesses núcleos geradores um domínio que não tem obrigatoriedade de evidenciar LE. Contudo, os valores de horas de formação necessárias variam entre 150 e 250 h, podendo ser 150, 200 ou 250 h (valor máximo). Como já foi referido anteriormente, o candidato pode contornar a evidência de competências em LE se escolher no núcleo gerador “TIC” os domínios de referência privado e profissional e em “Urbanismo e Mobilidade” o privado, institucional e macro-estrutural, reduzindo para 150 as horas de formação requeridas.

Paradoxalmente, estas UFCD's de CLC que o candidato terá de realizar num Curso de Educação e Formação de Adultos de nível secundário⁹³, para que possa obter uma

⁹¹ *A Língua Estrangeira no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário-Procedimentos e Orientações*-Fevereiro de 2010-**Anexo I V**

⁹² Este documento é obrigatório para todos os candidatos que obtenham certificação parcial e é elaborado pelo Profissional de RVC.

⁹³ O referencial de competências de nível secundário é comum ao processo de RVCC e aos cursos EFA.

certificação total, não contemplam na vertente linguística a língua estrangeira, não obstante o Referencial referir que a língua estrangeira deve ser conjugada com a língua materna.

O que está previsto nos EFA são duas UFCD's de Língua Estrangeira, nível Iniciação e Continuação, (CLC_LEI e CLC_LEC, respectivamente, cuja duração são 50 h cada) que estão afectas à área de CLC, contudo na concepção desta oferta formativa as mesmas têm carácter opcional.

No guia de operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Rodrigues, S. P. 2009) é sustentado que “ o enquadramento legal dos cursos EFA aconselha à mobilização das UFCD's da formação de base que dizem respeito a uma Língua Estrangeira (LE), caso o formando não revele as competências necessárias neste domínio.”

Contudo, para candidatos que tenham obtido uma certificação parcial através de um processo de RVCC não se considera obrigatória a realização destas 100 h⁹⁴ na obtenção de uma certificação total (conclusão do nível secundário). A ANQ sugere que o CNO “aconselhe” o adulto a realizar estas UFCD's, adicionalmente com as UFCD's de CLC em falta, “a equipa do Centro de Novas Oportunidades poderá negociar com o candidato a inclusão dessas Unidades de Formação de Curta Duração no respectivo Plano Pessoal de Qualificação”⁹⁵. Porém, estas são consideradas UFCD's de natureza complementar⁹⁶. Portanto, no meu entender, é perfeitamente possível na prática que um candidato que faça certificação parcial e formação posterior (UFCD's num curso EFA) termine o nível secundário sem evidenciar ou adquirir quaisquer competências em Língua Estrangeira.

⁹⁴ 50 h de LEI e 50 h de LEC

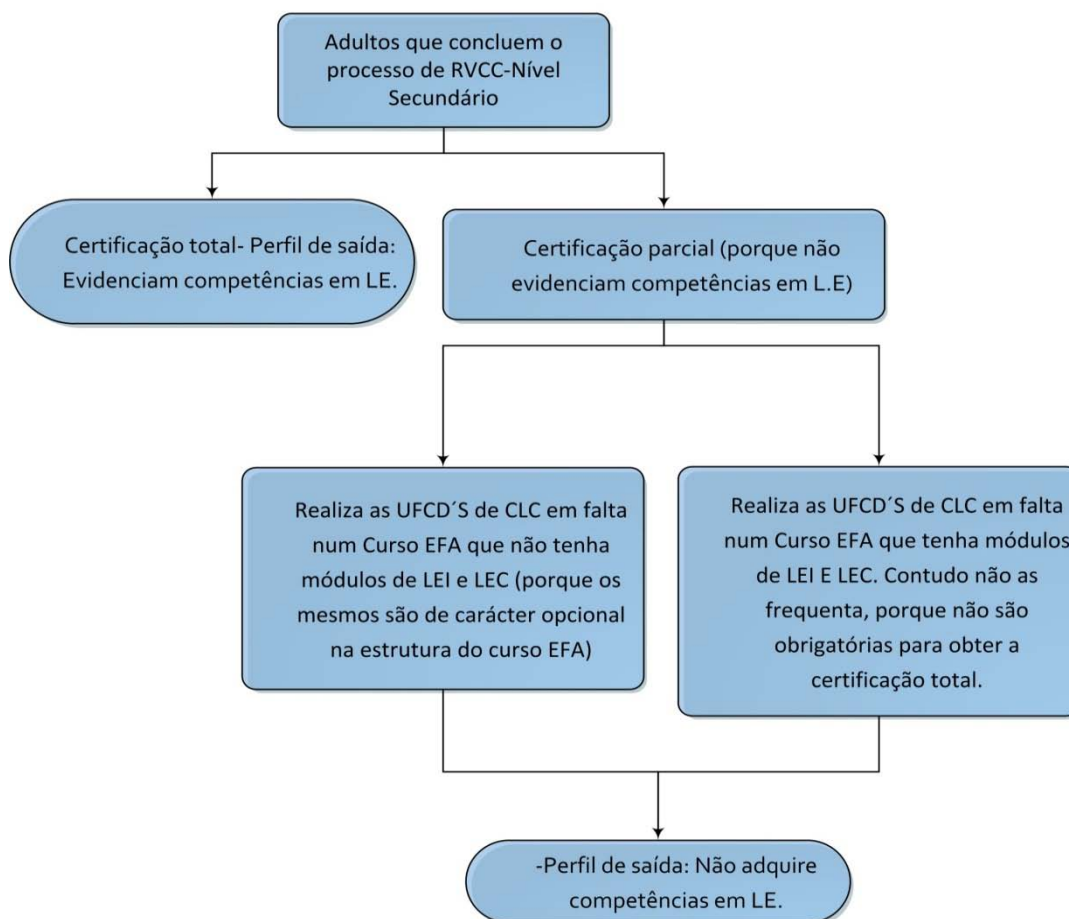
⁹⁵ *A Língua Estrangeira no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário-Procedimentos e Orientações*-Fevereiro de 2010-**Anexo I V**

⁹⁶ *Se o adulto não as frequentar obtém na mesma a certificação total, ou seja conclui o ensino secundário.*

Poderemos considerar que não existe lógica ou igualdade nas duas ofertas de qualificação (processo de RVCC e cursos EFA) no que concerne à língua estrangeira. Uma vez que existem vários cenários possíveis, associados a determinados perfis de saída⁹⁷ dos candidatos:

1) Adultos que concluem o processo de RVCC-Nível Secundário.

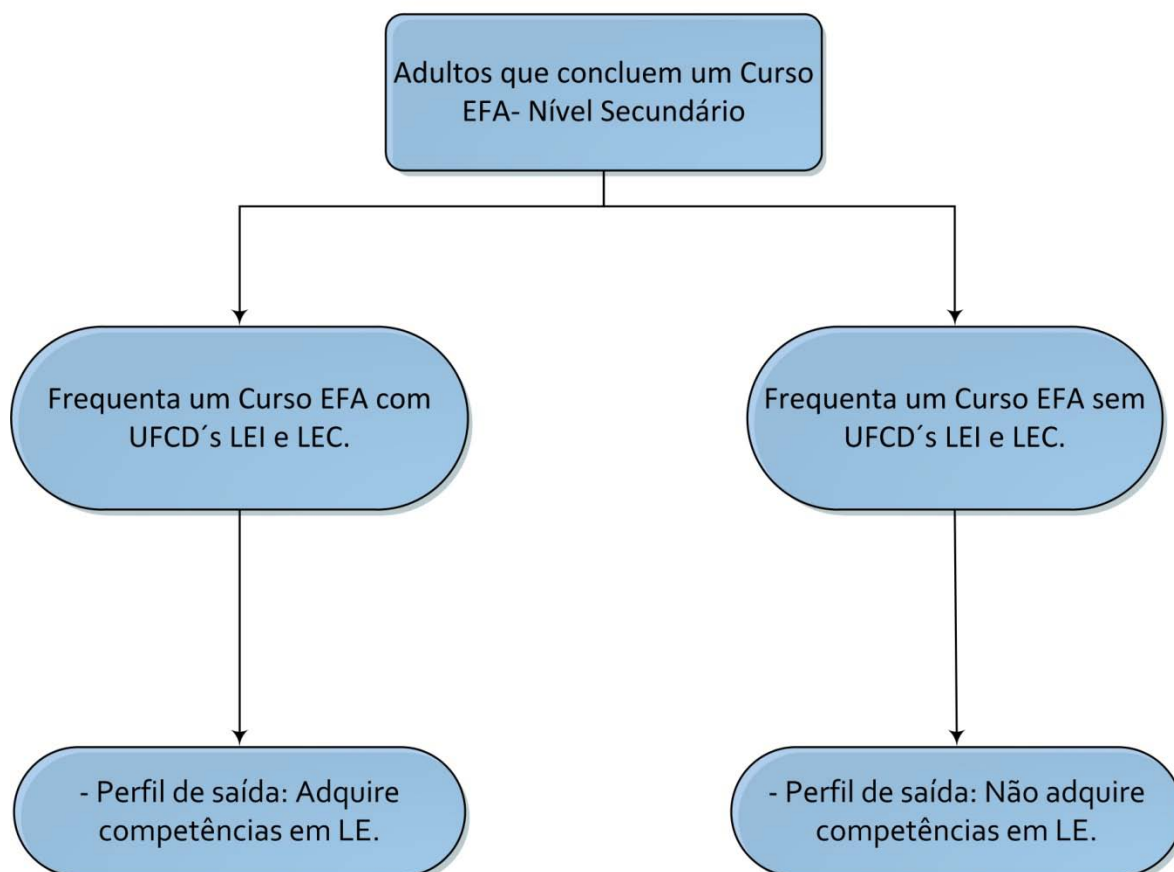
**Competências em LE
(Fluxograma - Perfil de saída)**



⁹⁷ No que concerne a competências em Língua Estrangeira.

2) Adultos que concluem um Curso EFA- Nível Secundário.

**Competências em LE
(Fluxograma - Perfil de saída)**



3. 9 Conclusões/Direcções futuras

Na minha opinião, o referencial de competências de nível secundário e, no que concerne à Língua Estrangeira, tem um *standard* de performance muito elevado, que não está ao alcance da quase totalidade da população que os CNO servem.

Os temas/núcleos geradores onde o candidato tem de evidenciar competências são extremamente técnicos e apelam igualmente para o uso de vocabulário técnico. Muitas das vezes este tipo de vocabulário só é adquirido em contexto académico de nível superior.

Por outro lado, é quase escamoteado o papel dos contextos social e lúdico, onde grande parte dos indivíduos adquire competências em LE. Esta vertente surge apenas no domínio privado em “Saberes Fundamentais”, em que se considera que o domínio de um recurso, neste caso a LE, afecta o percurso individual de cada um.

Conforme se pode constatar pela análise do **Quadro II**⁹⁸, é nos contextos profissional e institucional em que é mais necessária a evidência de competências em LE. Este padrão é a meu ver, mais uma vez, um pouco desajustado da realidade de indivíduos que não possuem escolaridade de nível secundário. Se pensarmos bem quantas actividades profissionais, à excepção de talvez sectores ligados ao turismo, com exigência da escolaridade obrigatória⁹⁹, exigem que o trabalhador realize actividades escritas e desenvolva oralidade em língua estrangeira?

Outra questão que também põe em causa a lógica deste referencial é a aleatoriedade da escolha dos núcleos geradores, e sobretudo dos domínios de referência. O caso que

⁹⁸ **Quadro II**-Cultura, Língua e Comunicação-Núcleos Geradores e domínios de referência onde existe obrigatoriedade de evidenciar competências em língua estrangeira.

⁹⁹ A escolaridade de entrada para a frequência do processo de RVCC é o 9º ano, ainda que hajam adultos com secundário incompleto ou mesmo (muito raramente) adultos com escolaridade inferior ao 9º ano.

considero mais flagrante é no Núcleo Gerador de Tecnologias de Informação e Comunicação. As competências em língua estrangeira têm de ser evidenciadas no domínio institucional e macro-estrutural, quando, na minha opinião, é mais razoável que os candidatos, em contexto privado e profissional, tenham de mobilizar, por vezes, competências desta natureza.

Adicionalmente, solicitar que sejam capazes de interpretar instruções em LE contidas em manuais de instruções¹⁰⁰ parece destituído de alguma lógica uma vez que a legislação portuguesa decreta que tem de existir uma tradução da língua original do fabricante do equipamento/máquina para a língua portuguesa¹⁰¹ nos manuais de instruções.

Como já foi apontado na secção anterior, a solução para eventuais défices ou ausência de competências surge sob a forma da realização de formação complementar extra processo RVCC, designadamente das UFCD's LEI e LEC em cursos EFA¹⁰², que perfazem 100 horas no total. Porém, seria utópico achar que com 100 horas de formação (50 horas de Iniciação e 50 de Continuação) os indivíduos alcançassem o nível de proficiência necessário para atender às exigências das competências em LE expressas no referencial.

A formação complementar prevista no próprio processo de RVCC, segundo a "Carta de Qualidade dos Centros de Novas Oportunidades", é de 25 a 50 horas, por adulto, valor que terá e poderá ser distribuído pelas 3 áreas de competência-chave¹⁰³. No caso da área de CLC, a língua estrangeira surge apenas na dimensão linguística e associada também à língua materna. Na prática a formação poderia apenas versar a dimensão linguística de LE. Ainda

¹⁰⁰ Núcleo Gerador-Equipamentos e Sistemas Técnicos.

¹⁰¹ Decreto-Lei n.º 320/2001, de 12 de Dezembro, Anexo I, ponto 1.7.4. alínea b)

¹⁰² De salientar que os candidatos são livres de realizar formação paga em LE num qualquer Instituto de Línguas.

¹⁰³ Cultura, Língua e Comunicação; Sociedade Tecnologia e Ciência e Cidadania e Profissionalidade

que as horas disponíveis não fossem muito significativas, há ainda uma questão adicional, esta formação em LE não poderia ser registada informaticamente, na plataforma SIGO¹⁰⁴, no processo de cada candidato, uma vez que a mesma permite apenas o registo dos núcleos geradores em que o candidato tem formação complementar.

Por último, e levando em consideração todos os factores que enumerei, penso que a direcção futura a ser seguida pela ANQ seria a associação da Língua Estrangeira a um núcleo gerador autónomo. Isto é, na área de CLC existiriam 8 núcleos Geradores, e não apenas os 7 actuais.

Tal medida permitiria operacionalizar de melhor forma a formação complementar dentro do processo de RVCC e pós-processo, nas situações em que os indivíduos fazem certificação parcial e posteriormente UFCD's em Cursos de Educação e Formação de Adultos.

Evitaria ainda que candidatos com muitas competências linguísticas em língua materna fossem penalizados. O não domínio de LE implica formação “em bloco” na área de CLC porque os candidatos têm necessariamente de realizar no mínimo 150 h (3 núcleos geradores), e no máximo 250 h (5 núcleos geradores). Na prática evidenciam competências na dimensão “Comunicação”, “Cultura” e até na língua materna e mesmo assim têm de realizar 150, 200 ou 250 horas de formação extra na área de CLC, de forma a concluírem o ensino secundário. Em termos práticos a associação da LE a um 8º núcleo gerador permitiria somente que realizassem as 50 horas previstas para cada um.

¹⁰⁴ Sistema de Informação de Gestão Orçamental

4 Bibliografia

ANEFA-Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (2001) *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos-Nível Básico*. Autores: Luísa Alonso, Luís Imaginário, Justino Magalhães, Guilhermina Barros, José Manuel Castro, António Osório, Fátima Sequeira

ANQ-Agência Nacional para a Qualificação (2007) – *Cursos de Educação e Formação de Adultos-Nível Secundário-Orientações para a Acção*.

ANQ-Agência Nacional para a Qualificação (2007) – *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*.

ANQ-Agência Nacional para a Qualificação (Setembro 2008) - *Metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos: Centros Novas Oportunidades*

ANQ-Agência Nacional para a Qualificação (Maio 2009) - *Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos*. Autora: Sandra Pratas Rodrigues

CANÁRIO, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação de Educação, p. 207-267.

CANÁRIO, Rui (2008). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, Rui e Cabrito, Belmiro (Org.) (2005). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.

CAVACO, Cármen (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.

CAVACO, Cármen (2007) *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais*. Sísifo, Revista de Ciências da Educação, n.º2 Jan/Abr 07, p.21-34.

Conselho da Europa-*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições ASA (2001)

Direcção Geral Formação Vocacional (DGFV), (Maio de 2004), “Reconhecimento e Validação de Competências-Instrumentos de Mediação”

Direcção Geral Formação Vocacional (DGFV), (Setembro de 2006), “Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos-Nível Secundário”

“EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR-Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996)

FINGER, Matthias e ASÚN, José M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.

GADOTTI, Moacir (2005). “*A questão da educação formal/não-formal*”. Institut International dès droits de l’enfant (IDE) Droit à l’éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?” Sion (Suisse), 18 au 22 Octobre 2005.

IMAGINÁRIO, Luís (2002) - “*Andragogia*”.

IEFP (Dezembro de 1999) - “*Avaliação do programa Escolas-Oficinas-Candidaturas 1997*”.

SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (2006) - “*As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*”. Lisboa: Educa/Unidade I&D de Ciências da Educação.

Legislação consultada

Lei nº 5/73, de 25 de Julho de 1973

Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de Setembro

Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de Setembro

Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de Setembro

Portaria nº 1082-A/2001, de 5 de Setembro

Decreto-Lei n.º 320/2001, de 12 de Dezembro, Anexo I, ponto 1.7.4. alínea b)

Decreto- Lei Nº 208/2002 de 17 de Outubro

Diário da República, 1.ª série—N.º 208—27 de Outubro de 2006, artigo 22

Diário da República, 1.ª série — N.º 98 — 21 de Maio de 2008, Artigo 10º

Webgrafia

www.anq.gov.pt

www.novas.oportunidades.gov.pt

www.unesco.org/uil/en/.../confintea_portuges_lowres.pdf

5 Quadros

Quadro I-Cultura, Língua e Comunicação- A Língua Estrangeira nos Núcleos Geradores e respectivos Domínios de Referência

Quadro II-Cultura, Língua e Comunicação-Núcleos Geradores e domínios de referência onde existe obrigatoriedade de evidenciar competências em língua estrangeira

Quadro III-CLC-Dimensão Linguística-Competências em língua estrangeira

Quadro IV-Cultura, Língua e Comunicação (Vertente de análise das competências em Língua Estrangeira)

Quadro V-Operacionalização das competências em Língua Estrangeira-Vertente Oral-Guião de entrevista

Quadro VI-Operacionalização das competências em Língua Estrangeira-Vertente Escrita

Quadro I-Cultura, Língua e Comunicação

A Língua Estrangeira nos Núcleos Geradores e respectivos Domínios de Referência

Núcleos Geradores	DR1-Contexto privado	DR2-Contexto profissional	DR3-Contexto Institucional	DR4-Contexto Macro-Estrutural
Equipamentos e Sistemas Técnicos	✓	✓	✓	✓
Ambiente e Sustentabilidade	<i>(Não se aplica)</i>	<i>(Não se aplica)</i>	<i>(Não se aplica)</i>	<i>(Não se aplica)</i>
Saúde	✓	✓	✓	<i>(Não se aplica)</i>
Gestão e Economia	<i>(Não se aplica)</i>	<i>(Não se aplica)</i>	<i>(Não se aplica)</i>	<i>(Não se aplica)</i>
TIC	<i>(Não se aplica)</i>	<i>(Não se aplica)</i>	✓	✓
Urbanismo e Mobilidade	<i>(Não se aplica)</i>	✓	<i>(Não se aplica)</i>	<i>(Não se aplica)</i>
Saberes Fundamentais	✓	✓	✓	<i>(Não se aplica)</i>

Quadro II-Cultura, Língua e Comunicação*Núcleos Geradores e Domínios de Referência onde existe obrigatoriedade de evidenciar competências em Língua Estrangeira*

Núcleos Geradores	DR1-Contexto privado	DR2-Contexto profissional	DR3-Contexto Institucional	DR4-Contexto Macro-Estrutural
Equipamentos e Sistemas Técnicos	✓	✓	✓	✓
Saúde	✓	✓	✓	—
TIC	—	—	✓	✓
Urbanismo e Mobilidade	—	✓	—	—
Saberes Fundamentais	✓	✓	✓	—
Total	3	4	4	2

Quadro III-CLC-(Dimensão Linguística)-Competências em Língua Estrangeira

Núcleos Geradores	DR1-Contexto privado	DR2-Contexto profissional	DR3-Contexto Institucional	DR4-Contexto Macro-Estrutural
EST	<i>Actuar face aos equipamentos técnicos em contexto doméstico interpretando correctamente instruções contidas em manuais de utilização em língua estrangeira.</i>	<i>Actuar face aos equipamentos técnicos em contexto profissional interpretando correctamente instruções contidas em manuais de utilização em língua estrangeira.</i>	<i>Actuar numa situação de relação institucional redigindo/ apresentando oralmente ou por escrito, em língua estrangeira, uma reclamação e/ou sugestão, elaborada de forma argumentativa.</i>	<i>Actuar em contextos sociais alargados através da formulação oral e/ou escrita de uma opinião fundamentada, em língua estrangeira, sobre o papel e as consequências das evoluções dos equipamentos técnicos na organização da vida em sociedade e nos usos da língua.</i>
S	<i>Actuar, em situações do foro privado, compreendendo a importância da língua estrangeira como meio de comunicação em diferentes suportes para adopção de cuidados básicos de saúde (conversas interpessoais, folhetos, cartazes, consultas de artigos científicos e/ou revistas generalistas).</i>	<i>Actuar com vista ao estabelecimento de cumprimento de regras e meios de prevenção e segurança no desempenho de tarefas de natureza profissional, interagindo, oralmente e por escrito, em língua estrangeira.</i>	<i>Actuar expressando-se, oralmente e por escrito, em língua estrangeira, de forma correcta e adequada, no âmbito do aconselhamento, prescrição e /ou prática de actividades de natureza terapêutica.</i>	—
TIC	—	—	<i>Actuar face aos diferentes meios de comunicação social identificando as diferentes formas de texto utilizadas e a sua construção (notícias para televisão ou rádio, programas de entretenimento, publicidade) em língua estrangeira.</i>	<i>Actuar relativamente a conteúdos disponibilizados na rede de Internet, através da produção e/ou interacção com esses mesmos conteúdos, em língua estrangeira.</i>
UM	—	<i>Actuar em contextos profissionais diferenciados regionalmente, identificando sotaques ou regionalismos, através do uso da língua estrangeira, no sentido de uma melhor integração socioprofissional.</i>	—	—
SF	<i>Actuar face aos textos, identificando os seus elementos constituintes e organizativos e garantindo a correcta utilização da língua estrangeira.</i>	<i>Actuar em contextos profissionais diversos, tendo em conta os diferentes tipos de texto e as suas características (literário/não literário, autobiográfico, argumentativo, expositivo, descritivo, etc.) e a sua correcta utilização em língua estrangeira.</i>	<i>Actuar individual e/ou colectivamente entendendo a língua estrangeira e a sua utilização como forma de intervenção cívica e social e campo de conhecimento científico.</i>	—

Quadro IV-Cultura, Língua e Comunicação

(Vertente de análise das competências em Língua Estrangeira)

Núcleos Geradores	DR1-Contexto privado	DR2-Contexto profissional	DR3-Contexto Institucional	DR4-Contexto Macro-Estrutural
Equipamentos e Sistemas Técnicos	<i>Componente escrita e/ou oral</i>	<i>Componente escrita e/ou oral</i>	<i>Componente escrita e/ou oral</i>	<i>Componente escrita</i>
Saúde	<i>Componente escrita e/ou oral</i>	<i>Componente escrita e oral</i>	<i>Componente escrita e oral</i>	—
TIC	—	—	<i>Componente escrita e/ou oral</i>	<i>Componente escrita e/ou oral</i>
Urbanismo e Mobilidade	—	<i>Componente escrita e/ou oral</i>	—	—
Saberes Fundamentais	<i>Componente escrita e oral</i>	<i>Componente escrita e/ou oral</i>	<i>Componente escrita e/ou oral</i>	—

Quadro V-Operacionalização das competências em Língua Estrangeira*Vertente Oral-Guião de entrevista*

Núcleos Geradores	DR1-Contexto privado	DR2-Contexto profissional	DR3-Contexto Institucional	DR4-Contexto Macro-Estrutural
EST	(Não operacionalizado oralmente)	(Não operacionalizado oralmente)	(Não operacionalizado oralmente)	(Não operacionalizado oralmente)
S	(Não operacionalizado oralmente)	Qual é a sua profissão? Desde quando? É um trabalho seguro? Quais são os riscos físicos e psicológicos? Já teve alguma doença profissional? Qual? A empresa tem algum plano na área da segurança?	Considera-se saudável? Tem preocupações com a sua saúde? Quais? Come de forma saudável? Vai regularmente ao médico? Que tipo de médicos consulta? Já recorreu a medicinas alternativas? Quais? O que pensa das mesmas? Consideraria a hipóteses de recorrer a um homeopata ou à acunputura?	—
TIC	—	—	(Não operacionalizado oralmente)	(Não operacionalizado oralmente)
UM	—	(Não operacionalizado oralmente)	—	—
SF	Como aprendeu língua estrangeira? Em que âmbito utiliza os conhecimentos dessa língua? (Viagens? Visionamento de filmes? Ouvir música?). Já falou com turistas esta língua? Que tipo de diálogo foi? É útil para si o conhecimento desta língua?	(Não operacionalizado oralmente)	(Não operacionalizado oralmente)	—

Quadro VI-Operacionalização das competências em Língua Estrangeira- Vertente Escrita

Núcleos Geradores	DR1-Contexto privado	DR2-Contexto profissional	DR3-Contexto Institucional	DR4-Contexto Macro-Estrutural
EST	Colocar no PRA um excerto (duas a 3 frases) das instruções, em língua estrangeira, do equipamento que escolheu abordar e incluir em seguida a respectiva tradução.	Colocar no PRA um excerto das instruções (duas a 3 frases), em língua estrangeira, do equipamento que escolheu referir e incluir em seguida a respectiva tradução.	Quando menciona no PRA que fez uma reclamação ou sugestão, oralmente ou por escrito, (relativamente a um equipamento ou serviço) deverá retroverter o conteúdo da mesma (passar de Português para língua estrangeira).	Quando formula opiniões no PRA sobre o papel e as consequências das evoluções dos equipamentos técnicos na sociedade deverá retroverter o conteúdo das mesmas (passar de Português para língua estrangeira, cerca de 3/4 frases).
S	Pesquisar um pequeno artigo (revistas, livros científicos, Internet, brochuras) sobre a temática de saúde que abordou no PRA, em língua estrangeira e traduza parte do mesmo (duas a 3 linhas).	Quando menciona as regras e meios de prevenção e segurança no desempenho das suas tarefas profissionais, deverá retroverter (passar de Português para língua estrangeira) 3 frases relativas a estas normas.	Quando menciona a temática da prescrição, prática de actividades de natureza terapêutica alternativas, no seu PRA, deverá retroverter (passar de Português para LE) parte dessa informação (cerca de um parágrafo).	—
TIC	—	—	Quando refere os mass media, quando aborda o seu poder mediático, a sua influência na promoção de bens culturais e artísticos, deve retroverter parte dessa informação, cerca de 3/4 linhas, para língua estrangeira.	Fazer uma impressão de um sítio da Internet, em língua estrangeira, que já tenha consultado ou que usa regularmente. Deverá traduzir algumas expressões que se encontrem no mesmo. Se já escreveu em fóruns ou blogs ou enviou emails em língua estrangeira, deverá incluir esses textos no seu PRA.
UM	—	Em termos profissionais usa língua estrangeira? Se sim, coloque no PRA documentos de teor profissional e emails em LE e traduza-os. Transcreva um diálogo em LE com colegas ou clientes.	—	—
SF	Escreva um pequeno texto em língua estrangeira, onde mencione como aprendeu a mesma e como utiliza os conhecimentos dessa língua (viagens, visionamento de filmes, ouvir música). É útil para si o conhecimento desta língua? Reflicta um pouco sobre esta competência e a sua pertinência e coloque esse texto em LE no PRA.	Se na sua prática profissional recorre a informação escrita em LE (suporte papel ou digital; recebe/envia emails em LE; lê brochuras, legislação, manuais, documentos informativos em LE), coloque essa informação no PRA.	Mediante a controvérsia pública que referiu no seu PRA procure informação, em língua estrangeira, sobre a mesma na Internet ou outro suporte. Inclua o excerto que escolheu no PRA e traduza duas ou 3 linhas desse texto.	—

6 Anexos

Anexo I –Auto avaliação da função de Profissional de RVC, realizada em Dezembro de 2006

Anexo II- Referencial de Cultura, Língua e Comunicação

Anexo III- (Email ANQ) Procedimentos acerca do registo no SIGO dos créditos n
-13 de Novembro de 2008

Anexo IV- (ANQ) “ *A Língua Estrangeira no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário-Procedimentos e Orientações- Fevereiro de 2010*”

Anexo V-Email da ANQ enviado para o CNO a 19 de Outubro de 2009.

Anexo I

Auto-avaliação

{Realizada em Dezembro de 2006. O material fornecido para a auto-avaliação consistia em, à semelhança do que era proposto aos adultos, descrever situações da vida profissional em que determinada competência foi mobilizada. O que apresento aqui são apenas algumas das competências consideradas na reflexão, seleccionadas tendo em conta a sua pertinência.}

Conhece e mobiliza noções básicas de psicologia do desenvolvimento humano

Os grupos que estão em processo de RVCC são bastante heterogéneos a nível etário, étnico e de background. O que implica as pessoas estarem em diferentes estádios de desenvolvimento na sua fase de vida adulta. Estas variáveis são levadas em conta por mim e traduzem-se, na prática, no tipo de relacionamento que mantenho com cada um, na compreensão das diferentes expectativas perante o processo e nas estratégias que utilizo para potencializar a motivação de cada um.

Conhece e mobiliza noções básicas de psicologia da aprendizagem e andragogia

No decorrer do processo tento perceber a capacidade de aprendizagem de cada adulto e perceber quais são os “pontos fortes” e as lacunas em relação às tarefas propostas e ao referencial de competências-chave. Procuro antecipar as dificuldades, dando-lhes trabalhos de casa em que o objectivo é “treinar”, relembrar e desenvolver competências que nunca existiram ou que já estão esquecidas. Reforço ainda a necessidade de colmatar as lacunas através de formação complementar externa, por exemplo na área de TIC.

Conhece e mobiliza conceitos básicos da psicologia das relações interpessoais

Como profissional de RVCC tento avaliar o adulto, tendo em consideração: aspectos emocionais, procurando inteirar-me das circunstâncias actuais da sua vida pessoal, familiar e profissional; as suas expectativas e sobretudo tento perceber a importância que o processo de certificação tem para a sua vida pessoal e sobretudo profissional. Adequo sempre o tipo

de relacionamento que mantenho em função de: possíveis fragilidades emocionais do adulto (por vezes existem quadros depressivos ou de ansiedade); de uma percepção que faço acerca da sua auto-estima, tentando contrariar os seus sentimentos de ineficácia ou de algum desalento perante o processo; e como é óbvio em função de outros aspectos, tais como a idade, etnia ou outros factores diferenciadores. Crio sempre, ou tento criar, empatia com o adulto e tento conhecer minimamente a sua personalidade de forma a poder “catalisar” os seus melhores aspectos, sejam de personalidade ou de ordem intelectual. Procuro ainda ser cordial e simpática com todos de igual forma.

Conhece e mobiliza conceitos gerais da psicologia social e das organizações

Ser profissional de RVCC implica saber implementar boas dinâmicas nos grupos que acompanhamos. É muito importante fomentar a coesão e o sentimento de pertença a determinado grupo, tais factores irão permitir aumentar a motivação dos adultos para o processo e diminuir as suas ausências e em última análise permitir que a totalidade dos elementos do grupo atinja os objectivos a que se propôs. Na prática, na 1ª sessão colectiva os adultos fazem uma apresentação pessoal onde falam um pouco de si e falam sobre os seus objectivos. Este momento é crucial porque permite criar um sentimento de identificação entre alguns elementos, uma vez que percebem que partilham as mesmas circunstâncias. Nas sessões permito a existência de conversas do foro mais pessoal, para que se criem também ligações de ordem afectiva, de amizade entre alguns adultos. Em suma, estas dinâmicas levam a que se motivem mutuamente “puxem uns pelos outros” e aguardem com satisfação a vinda a outra sessão, sentem-se integrados e aceites.

Conhece e mobiliza conceitos chave de educação e formação de adultos

Cada adulto com quem trabalho é único. Apesar de todos terem em comum a frequência de alguns anos de escola, diferenciam-se posteriormente através das suas experiências profissionais, pelas actividades de lazer que desenvolvem, pela formação que receberam e pelos valores e atitudes que adoptaram ao longo da sua vida. Cabe-me tentar que tragam esse manancial de experiências a “lume”, de forma a poderem demonstrar na elaboração do dossiê pessoal os saberes e competências adquiridos na fase pós-escolar. A

minha função é pois guiar/orientar o adulto neste processo que implica grande reflexão, análise e capacidades de introspecção e que irá culminar com um enorme sentimento de auto-valorização, aquando da certificação final.

Conhece a organização do sistema de educação e formação português

Na minha opinião, o processo de RVCC é “um meio para atingir um fim” e por vezes é o ponto de partida para o adulto poder alcançar objectivos mais ambiciosos, quer a nível profissional, quer a nível académico. Estando informada destes objectivos, procuro sempre fornecer informação sobre possíveis saídas a nível escolar. Se pretenderem fazer o 12º ano poderão optar por inscrever-se num Externato (ensino recorrente), fazer cursos de aprendizagem em Escolas Profissionais (se tiverem menos de 25 anos e não tiverem trabalhado/effectuado descontos para a Seg. Social superiores a 6 meses). E candidatar-se posteriormente à Universidade. Existem também medidas do Ministério da Educação, tais como o acesso a maiores de 23, para adultos que se pretendam candidatar à Universidade. Os adultos podem também optar por realizar cursos EFA, com o 9º ano podem fazer um Curso, através do IEFP em Centros de Formação Profissional de Gestão Directa.

Conhece as Instituições locais, onde o adulto poderá recorrer para complementar a sua formação e resolver questões relacionadas com o percurso académico

Nas sessões forneço informação sobre Associações que promovem Cursos de Competências Básicas de Informática, mais concretamente a AFID e sobre o CIREP que fornece informação sobre os registos da escolaridade dos cidadãos portugueses.

É capaz de estruturar e realizar actividades de atendimento

Quer na entrevista, quer nas sessões colectivas, tenho o cuidado de preparar com bastante antecedência a documentação necessária. Sou pontual quando realizo atendimentos e sempre que tal não sucede (geralmente porque as entrevistas anteriores excederam o tempo previsto) peço desculpas pelo atraso. Tenho sempre o cuidado de chamar o adulto pelo seu nome. Durante os diálogos utilizo os princípios da escuta activa. Tenho ainda o cuidado de marcar as entrevistas com alguns dias de antecedência e adequo a

minha agenda à disponibilidade do adulto. Realizei ainda um guião para todas as sessões que realizo, de maneira a não omitir informação a ser dada naquela ocasião específica.

É capaz de dinamizar sessões de informação/esclarecimento

Na 1ª sessão colectiva, normalmente na qual é fornecido o maior teor de informação, distribuo oportunamente toda a documentação necessária. Faço comentários no quadro, para facilitar a compreensão geral e peço aos adultos que colaborem lendo algumas secções de informação. Nunca avanço para outro tópico sem perguntar se existem dúvidas e após certificar-me que todos entendem. Nas sessões em que tenho de dar informação adicional elaboro sempre um documento para que todos possam ler e tomar notas; é importante a existência de um suporte escrito dessa informação.

Implementa e gere procedimentos e instrumentos de identificação, avaliação, reconhecimento, validação e certificação de competências

Todos os documentos fornecidos nas sessões individuais e colectivas são exaustivamente explicados antes do adulto iniciar o seu preenchimento. Normalmente dou exemplos do que é pretendido e se na correcção verifico que o adulto não respondeu ou foi lacónico na resposta, escrevo comentários, peço que complete com mais informação e individualmente dou-lhe feedback das suas respostas. Insisto sempre que devem colocar o máximo possível de elementos na parte do material complementar do dossiê pessoal. A metáfora que emprego é que devem fazer o melhor “marketing pessoal” que conseguirem.

É capaz de organizar e dinamizar sessões individuais e de grupo.

Como já referi anteriormente, tenho o cuidado de organizar previamente a documentação necessária para o decorrer das sessões. Apesar de ter um guião de orientação para cada uma, por vezes altero a ordem de entrega dos documentos, fornecendo em 1º lugar os de preenchimento mais rápido e menos complexo; sobretudo quando verifico que os adultos estão cansados, normalmente nas sessões em pós-laboral. Dou também espaço à realização de conversas “clandestinas”, que não têm a ver com as tarefas, mas dão azo ao fortalecimento das relações dentro do grupo e à sua coesão.

Promove actividades colectivas de produção, partilha e confronto de informação

Na 1ª sessão colectiva faço sempre a minha apresentação, falo sucintamente da minha vida pessoal e dou a conhecer o meu percurso profissional. Seguidamente, peço aos adultos que façam o mesmo, que se apresentem. Funciona muito bem porque permite que se gere alguma cumplicidade nos elementos do grupo. Em algumas fichas, particularmente nas que apelam para saberes e competências, peço por vezes a alguns adultos que leiam em voz alta os exemplos que consideraram. Não utilizo este método em fichas que fazem apelo a aspectos mais íntimos da história de vida porque poderia gerar constrangimentos.

É capaz de adaptar os diversos processos às pessoas

Como já referi, para mim cada adulto que inicia o processo é único. O meu papel é de guiar e orientá-lo num processo que tem muito de introspectivo e que por implicar uma análise retrospectiva da sua história de vida pode trazer “ao de cima” algumas fragilidades, como sejam o recordar de partes menos felizes da história de vida ou um confrontar-se com a questão: “será que após tantos anos sem estudar ainda vou conseguir ter sucesso?” Na minha opinião, o significado que cada um atribui ao processo está muito associado a crenças relacionadas com a escola.

No meu dia-a-dia tenho de minimizar todos estes factores de risco (insegurança, experiências escolares negativas, medo de falhar ou em alguns casos, falta de competências para o nível a que se propõem) tentando evidenciar as potencialidades de cada um, procurando que com o tempo se sintam mais seguros, que tentem colmatar, com trabalho de casa, algumas lacunas em termos de competências e que no final sintam que alcançaram a maior parte dos seus objectivos.

Desenvolve processos de autoformação e auto-desenvolvimento das suas competências pessoais e profissionais

Quando iniciei as funções de profissional de RVCC procurei na Net informação sobre os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Imprimi e li o Referencial de competências-chave de educação e formação de adultos (nível básico).

Procuro também junto da coordenação do Centro e das minhas colegas formas de solucionar problemas com os quais me deparo e melhores modos de actuação.

Conhece e aplica métodos e técnicas de entrevista

A realização de entrevistas não constitui novidade para mim; de facto em funções anteriores já tinha prática intensiva da realização das mesmas. Actualmente sigo o guião que é fornecido pelo CRVCC, mas por vezes troco a ordem das questões de forma a facilitar o fluir da entrevista, evito determinadas questões se o adulto já me forneceu essa informação em questões anteriores; nesse caso limito-me a preencher esse campo. Faço sempre por tornar este procedimento o menos mecânico possível. Utilizo os princípios de escuta activa, estou bastante atenta às respostas; para mostrar empatia reformulo, por vezes, as verbalizações dos adultos. Em situações de questões abertas, quando verifico que o adulto tem dificuldades em elaborar resposta, apresento alternativas abrangentes, de modo a não condicionar o seu raciocínio.

Conhece e utiliza a metodologia do Balanço de Competências e outras metodologias de reconhecimento das competências adquiridas

A situação de balanço de competências nas 4 áreas chave é feita através de testes de “papel e caneta”; para isso utilizo as provas consideradas pelo CRVCC. Como é óbvio têm todas as limitações psicométricas, de validade e precisão inerentes a este tipo de avaliações. Existem inúmeras variáveis parasitas que poderão alterar a eficácia destes balanços, desde o cansaço do dia até a uma má interpretação do material escrito, etc. A meu ver tão, ou mais importantes, que estas ocasiões como factores de avaliação são a enumeração exaustiva da experiência profissional do indivíduo, as tarefas que desempenha no seu dia-a-dia, a formação que adquiriu e até os hobbies que desenvolve nos seus tempos de lazer. Considero de extrema importância a elaboração do dossiê em exista um grande investimento na parte de material complementar, porque é o que permite maior critério de diferenciação de adulto para adulto.

Aplica materiais, documentos e referenciais específicos dos domínios das competências a avaliar, reconhecer, validar e certificar

Em todas as sessões que realizo, sejam as de levantamento da história de vida, sejam as de balanço de competências, uso os materiais fornecidos pelo Centro e pela ordem que está estabelecida.

É capaz de gerir e animar grupos

Os grupos são criados tendo por base o critério disponibilidade horária, tal critério leva a que sejam bastante heterogéneos na sua constituição. O meu papel é o de tentar minimizar essas disparidades, na prática fomento a partilha no grupo de informação pessoal de cada adulto, para que haja uma descoberta de afinidades, de pontos em comum. Como já mencionei dou espaço à existência de momentos em que não se estão a realizar tarefas, em que falam de trivialidades entre si. Procuro também estar sempre bem-disposta, de modo a que a minha “boa energia” seja contagiante. Tenho ainda toda a documentação organizada para que não haja períodos “mortos” e que tudo corra como planeado.

É capaz de adaptar-se às situações, aos indivíduos e contextos

Por vezes na nossa função é necessário fazer algumas adaptações ao que está estabelecido. Quando comecei o grupo das 18h tive de chamar para a 1ª sessão colectiva, pessoas que ainda não tinham sido entrevistadas. Como é lógico tive de coordenar o decorrer da 1ª sessão com a realização em paralelo das entrevistas. Tive ainda no início que fazer, por vezes, um esforço para compreender a caligrafia de alguns adultos ou para perceber a sua dicção (especialmente em indivíduos de etnia africana).

Outro factor que leva a fazer algumas alterações ao que tinha planeado é algumas entrevistas excederem o tempo planeado, porque o adulto tem uma necessidade imensa de falar ou porque chega atrasado. Nessas ocasiões tento encurtar o tempo da entrevista seguinte, tentando como é óbvio não prejudicar a pessoa em questão ou complemento a informação na 1ª sessão colectiva.

Estabelece relações interpessoais empáticas, securizantes e desafiadoras

Um dos aspectos que considero muito importantes no meu trabalho é de encarar o adulto como alguém especial, ou seja apesar da maior parte do trabalho ser no âmbito de grupo, tento sempre fazer com que se sintam especiais. A meu ver há uma série de factores que potenciam este sentimento: saber de início o nome da cada um, demonstrar respeito e apreço pelas suas experiências profissionais e pessoais, elogiá-los e aos seus progressos perante o grupo, incentivá-los para fazerem ainda melhor, empatizar quando está contente ou triste, perguntar-lhes como correu o dia/fim-de-semana. Para além disso, ao ler as fichas que produzem, tenho acesso a informação bastante íntima e confidencial, sendo alguma reveladora de algum sofrimento ou dificuldades na vida; como é óbvio não teço comentários a esse nível, mas quando o adulto me procura para abordar o assunto tenho sempre “uma palavra encorajadora”. Como sinónimo de respeito mútuo, perguntam-me após as consultas médicas se a bebé está bem e trazem-me pequenos “mimos”, tais como um trevo de 4 folhas.

Encoraja o desenvolvimento pessoal do indivíduo e a promoção da sua autonomia

Por norma utilizo o reforço positivo e social para aumentar comportamentos adequados e vontade de melhorar no adulto. Um exemplo: um determinado adulto tem uma caligrafia bonita e eu saliento este facto perante o grupo, mostro trabalhos com qualidade de um adulto aos restantes elementos do grupo, tudo com o objectivo de se inspirarem e de aumentar a auto-estima do visado. Tento inteirar-me se já foram à Instituição que promove cursos de competências básicas em Informática; se assim for mostro contentamento e digo para não se desanimarem com o período de espera.

Trabalha em equipa, aceitando novas ideias e outras formas de actuação

Estando há pouco tempo no Centro procuro sempre esclarecer dúvidas com a coordenadora e com as colegas. Na semana passada ao partilhar dúvidas e preocupações com uma colega, indicou-me que poderia pedir aos adultos que não têm ainda experiência profissional, uma redacção sobre projectos para a sua carreira futura. Acatei ainda a sugestão de fornecer trabalho para casa antes da realização do balanço de competências,

especialmente na área de MV, de modo a que o período de avaliação não seja tão “traumatizante” para alguns adultos.

Demonstra sensibilidade e abertura a situações pessoais complexas, controlo do envolvimento afectivo, evitar implicação afectiva, percebendo sem criticar

A minha experiência enquanto terapeuta a trabalhar com população com problemas de toxicodependência e suas famílias permitiu-me desenvolver capacidades para não me deixar envolver afectivamente com situações de vida bastante complicadas. Actualmente tenho sensibilidade e crio empatia com os adultos, em alguns casos tenho conhecimento de acontecimentos de vida bastante traumáticos e tal informação permite-me compreender e ser mais tolerante perante determinados comportamentos que podem por vezes serem considerados desajustados no seio do grupo. O meu lema é não potencializar as suas fragilidades, mas sim aumentar os seus sentimentos de auto-eficácia.

Anexo II



Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos

Nível Secundário



REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE
para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário

Setembro 2006

Ficha Técnica

Título:

REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE
para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário

Editor:

Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV)

Coordenação da versão final:

Maria do Carmo Gomes

Autores:

Área Cidadania e Profissionalidade

José Manuel Pureza (Coordenador)
Isabel Ferreira Martins
Olga Marques Filipe

Área Sociedade, Tecnologia e Ciência

Jorge Dias de Deus (Coordenador)
Ilda Maurício Rafael
Maria do Carmo Gomes
Marina Pinto Basto
Pedro Abrantes
Pedro Brogueira

Área Cultura, Língua, Comunicação

Deolinda Monteiro (Coordenadora)
António Soares
Cláudia Gomes
João Paulo Videira
Maria José Grosso
Teresa Duarte Martinho

Design Gráfico e Paginação:

Bluetwo, Design & Comunicação, Lda.

ISBN:

972-8743-22-X

ISBN (13 dig):

978-972-8743-22-2

Data de Edição:

Novembro de 2006

Com a implementação do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário, reforça-se, em 2006, uma intervenção centrada na promoção dos níveis de competências e qualificações da população adulta portuguesa e na redução da subcertificação.

Com efeito, o Referencial que agora se apresenta, inserindo-se no quadro das iniciativas mais recentes de mobilização e educação/formação de adultos, converge para a criação de condições que, no tempo, alarguem à população adulta o direito de ver formalmente reconhecidos os saberes e competências adquiridos ao longo da vida e, se necessário, completá-los para efeitos de obtenção de uma certificação de nível secundário, podendo retomar, a qualquer momento, processos de educação/formação de acordo com expectativas pessoais e profissionais.

Ao fazê-lo, o Referencial de Competências-Chave de nível secundário inscreve-se, claramente, nas recomendações comunitárias em matéria de valorização e validação das aprendizagens não formais e informais, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Destacam-se, neste quadro, desde logo, a *Declaração de Copenhaga* em 2002 e, mais recentemente, a *Recomendação* sobre o conjunto de princípios comuns europeus para a identificação e validação das aprendizagens não formais e informais, como parte integrante da estratégia europeia ‘Educação e Formação 2010’ (Comissão Europeia, 2002, 2004a).

A nível nacional, a opção que o Referencial de Competências-Chave de nível secundário representa constitui-se como instrumento fundamental na concretização de compromissos nacionais, dos quais decorrem as actuais orientações políticas, de alargar progressivamente o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a oferta de Cursos de Educação e Formação de Adultos ao nível do ensino secundário (GOP, 2005 e PNE – Iniciativa ‘Novas Oportunidades’, 2005).



Capítulo I

Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário

1. Enquadramento e Processo de Construção do Referencial de Competências-Chave	11
1.1. Breve enquadramento do Referencial	11
1.2. O processo de construção do Referencial de nível secundário	17
2. Princípios Orientadores do Referencial	20
2.1. Adequação e relevância	20
2.2. Abertura e flexibilidade	21
2.3. Articulação e complexidade	21
3. O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário	22
3.1. As Áreas de Competências-Chave	22
3.2. Modelo, estrutura e elementos conceptuais	24
3.3. Um perfil de competências-chave de nível secundário	26
3.4. Um documento específico para a operacionalização do Referencial	28

Capítulo II

Áreas de Competências-Chave

1. Cidadania e Profissionalidade	33
1.1. Fundamentação	33
1.2. Estrutura	36
1.3. Unidades de competência e critérios de evidência	39
1.4. Perfil de competências: Cidadania e Profissionalidade	47
2. Sociedade, Tecnologia e Ciência	49
2.1. Fundamentação	49
2.2. Estrutura	50
2.3. Unidades de competência e critérios de evidência	55
2.4. Perfil de competências: Sociedade, Tecnologia e Ciência	62
3. Cultura, Língua, Comunicação	63
3.1. Fundamentação	63
3.2. Estrutura	66
3.3. Unidades de competência e critérios de evidência	71
3.4. Perfil de competências: Cultura, Língua, Comunicação	78

Glossário geral	81
Glossário por Área de Competências-Chave	84
Referências bibliográficas gerais	86
Referências bibliográficas por Área de Competências-Chave	88



REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário

- 1. Enquadramento e Processo de Construção do Referencial de Competências-Chave**
 - 1.1. Breve enquadramento do Referencial
 - 1.2. O processo de construção do Referencial de nível secundário
- 2. Princípios Orientadores do Referencial**
 - 2.1. Adequação e relevância
 - 2.2. Abertura e flexibilidade
 - 2.3. Articulação e complexidade
- 3. O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário**
 - 3.1. As Áreas de Competências-Chave
 - 3.2. Modelo, estrutura e elementos conceptuais
 - 3.3. Um perfil de competências-chave de nível secundário
 - 3.4. Um documento específico para a operacionalização do Referencial



1. ENQUADRAMENTO E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE

1. Enquadramento e Processo de Construção do Referencial de Competências-Chave

1.1. Breve enquadramento do Referencial

O contexto nacional

Desde a última década que as políticas e iniciativas no campo da educação e formação de adultos em Portugal reflectem a consciência que o país tem – quer ao nível do cidadão comum, quer ao nível das organizações, entidades públicas ou privadas e órgãos de decisão política – dos baixos níveis de certificação escolar e profissional da sua população adulta. Reflectem, igualmente, os efeitos dos novos desafios que se colocam a Portugal, no contexto da aposta europeia na transição para uma economia do conhecimento e da coesão social. Esta aposta estratégica pressupõe a correlação entre inovação, competitividade, níveis de bem estar, qualidade de vida e educação e formação da população, capaz de garantir um desenvolvimento humano sustentado.

É a partir de 1999 que, reforçando-se as preocupações com a educação e a formação de adultos, se desenvolve a opção por novas respostas integradas neste âmbito, especificamente dirigidas a públicos adultos pouco escolarizados e pouco qualificados profissionalmente, a par da criação de um sistema de reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridos pelos adultos ao longo dos seus percursos de vida pessoal, social e profissional.

Reconhece-se que, globalmente, o principal constrangimento com que se confronta a educação e formação da população adulta – não obstante os inegáveis avanços dos últimos anos – continua a ser o elevado número de adultos portadores de baixos níveis de escolaridade. Esta circunstância, sendo sabido que o nível da educação de base condiciona fortemente a apetência e disponibilidade para investir em aprendizagens ulteriores e continuadas, constitui um défice, que se repercute na limitada procura de educação e formação entre os menos escolarizados e qualificados, e que se traduz em pesados custos nos níveis de desenvolvimento do país.

Com efeito, Portugal é um dos países que revelam índices mais frágeis de qualificação escolar e profissional da sua população adulta e, sobretudo, a mais lenta capacidade de recuperação no conjunto dos países europeus. Cerca de 3.500.000 dos actuais activos têm um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais 2.600.000 têm um nível de escolaridade inferior ao 9º ano. Mesmo considerando a população mais jovem, cerca de 485.000 jovens adultos entre os 18 e os 24 anos (45% do total) estão a trabalhar sem terem concluído 12 anos de escolaridade, 266.000 dos quais não chegaram a concluir o 9º ano (MTSS e ME, 2005).

No quadro da União Europeia, e no período de 2002-2004, Portugal, juntamente com Malta, apresenta as taxas mais baixas de diplomados com o ensino secundário para o segmento etário dos 20-24 anos (abaixo dos 50%), quando a média da Europa dos 25 se situa acima dos 75% (Comissão Europeia, 2005). Também os dados da OCDE (2005) relativos ao número médio de anos de escolarização da população adulta, em 2003, (média da OCDE = 12 anos) vêm confirmar que o nosso país, com uma média de 8,2 anos de escolarização, se encontra ainda distante de recuperar a diferença que o separa dos demais países da OCDE.

Neste contexto, o desafio da qualificação dos portugueses tem imposto um esforço sustentado e continuado aos diferentes ciclos de políticas públicas. Neste esforço inscreve-se o compromisso assumido pelo actual executivo – numa linha de reforço e de aceleração das intervenções já no terreno – de mobilização dos vários mecanismos disponíveis para a criação de condições de recuperação efectiva dos níveis de qualificação da população adulta.

Refere-se, em particular, a aposta no alargamento ao nível secundário do 'Referencial de Competências-Chave' que sustenta os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e os Cursos de Educação e Formação de Adultos (MTSS e ME, 2005).

Competência e competências-chave: a centralidade da definição dos conceitos

Reconhecer, validar e certificar competências-chave da população adulta é um processo inovador que decorre essencialmente das estratégias de aprendizagem e formação ao longo da vida. Não se trata apenas, de traduzir aprendizagens e saberes mais ou menos formalizados ao longo de uma determinada trajectória escolar, mas também, de partir, das trajectórias de vida de indivíduos adultos para extrair de modo contextualizado e especializado as soluções de acção utilizadas nas mais diversas situações dos seus percursos e contextos. É este o entendimento e a pertinência de um referencial de competências-chave.

Neste sentido, assume particular importância a definição clara de dois conceitos: o de competência e o de competências-chave. Entende-se neste documento competência como uma "combinatória de capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também 'a disposição para' e 'o saber como' aprender" (Comissão Europeia, 2004b). E neste mesmo sentido, mas de modo mais concreto e circunscrito, a definição de competências-chave é a de "um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego." (Comissão Europeia, 2004b). Estas podem ser adquiridas tanto em percursos formais de escolarização obrigatória, como podem constituir-se como fundamentos para novas aprendizagens e processos de aquisição de competências.

Do Referencial de Competências-Chave de nível básico ao Referencial de Competências-Chave de nível secundário

A constatação da persistência de défices de qualificação e de certificação, sobretudo na população adulta, constituiu ponto de partida para, no nosso país, se considerar a necessidade e exprimir a vontade – consignadas em dispositivos legais – de ser dada a oportunidade a todos os cidadãos, e em particular aos adultos menos escolarizados e aos activos empregados e desempregados, de verem reconhecidos os conhecimentos e competências que foram adquirindo por via não formal ou informal, em diferentes contextos de vida e de trabalho, apoiando-os no (re)desenhar dos seus percursos de desenvolvimento pessoal e profissional e, paralelamente, legitimando e certificando essas competências, em termos de

1. ENQUADRAMENTO E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE

qualificação escolar e empregabilidade (Despacho Conjunto nº. 1083/2000, de 20 de Novembro de 2000; Portaria nº. 1082-A/2001, de 05 de Setembro de 2001).

Com base nestes pressupostos e tomando por referência as experiências que noutros contextos europeus e não europeus se iam desenvolvendo nesta área, construía-se sob a égide da, então, Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), actualmente Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), um "Referencial de Competências-Chave" para a Educação e Formação de Adultos¹. Um referencial de competências que, articulando a cultura escolar com as experiências e as competências adquiridas ao longo da vida, define quatro áreas de competências-chave: *Linguagem e Comunicação*, *Tecnologias da Informação e Comunicação*, *Matemática para a Vida*, e *Cidadania e Empregabilidade*", permitindo três níveis de qualificação que, conjuntamente perfazem a formação de base: Básico 1 (B1), Básico 2 (B2), Básico 3 (B3) (Alonso e outros, 2000).

A este propósito é de referir também que "o referencial contempla quatro domínios cruciais. Três deles – *Linguagem e Comunicação*, *Matemática para a Vida* e *Tecnologias da Informação e Comunicação* – podem ser considerados de natureza essencialmente instrumental, ou operatória. No conjunto, estas áreas de competências concentram as competências básicas de literacia e um outro domínio, cada vez mais incontornável, e por muitos já designado 'literacia informática'. O quarto, *Cidadania e Empregabilidade*, é de âmbito diferente, e visa contribuir para que os adultos desenvolvam competências nessas duas vertentes. Tal como é explicitado no Referencial de Competências-Chave, esta é uma área com carácter assumidamente transversal, que procura trabalhar comportamentos e atitudes (de cidadania e empregabilidade), os quais são entendidos como estando fortemente dependentes do domínio das competências instrumentais básicas." O Referencial inclui igualmente "um campo transversal a todo o currículo – os Temas de Vida – que cumprem a importante função de organizar e articular as diferentes áreas de competências" (Ávila, 2004: 13-14).

Constituindo-se como matriz integradora entre o reconhecimento e a validação de competências de que os adultos são portadores e o desenvolvimento de percursos formativos mais adequados, em tempo e competências a adquirir, às necessidades pessoais, sociais e profissionais de cada adulto, o Referencial de Competências-Chave (nível básico) vem a ser operacionalizado em 2000-2001, numa primeira fase, em seis Centros RVCC e em treze Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), alargando-se progressivamente, a partir de 2002, à rede nacional de Centros e Cursos em expansão.

Em resultado da sua aplicação no terreno, particularmente nos treze Cursos EFA, durante os anos 2000 e 2001, o Referencial veio a merecer os necessários ajustamentos (a nível das Áreas *Tecnologias da Informação e Comunicação*, *Matemática para a Vida* e *Linguagem e Comunicação*) e a introdução de um novo dispositivo para a sua operacionalização, a nível da competência em Língua Estrangeira, lacuna que, nos dias de hoje, sobretudo nos níveis equivalentes aos 6 e 9 anos de escolaridade, era urgente colmatar.

Cumpria-se, assim, uma proposta dos seus autores, a de que o documento que então se apresentava constituísse verdadeiramente um 'documento de trabalho' aberto à *reformulação* e ao *aprofundamento*,

¹ Designado, actualmente "Referencial de Competências-Chave" para a Educação e Formação de Adultos (nível básico). Este documento pode ser consultado em <http://www.dgfv.min-edu.pt>.

em resultado de um processo de experimentação no terreno. Esse processo de reformulação aconteceu efectivamente entre Julho de 2002 e Outubro de 2004 e as versões actualmente em utilização nos Centros RVCC encontram-se disponíveis no sítio da DGFV na internet (<http://www.dgfv.min-edu.pt>).

A oferta disponível em termos de certificação e de novas possibilidades de educação e formação dos adultos maiores de 18 anos, proposta neste Referencial, revela uma tendência de consolidação que merece ser referenciada. Como já foi referido, este processo iniciou-se em finais de 2000 com a criação dos 6 primeiros Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências que acolheram, nesse ano, 16 adultos. No final do primeiro semestre de 2006, a Rede Nacional de Centros RVCC conta já com 219 Centros, que passarão a designar-se Centros Novas Oportunidades². O número de adultos inscritos, neste período de tempo, ascende a 183.676 e o número de indivíduos certificados totaliza 52.708.

Paralelamente, tendo funcionado, em 2000-2001, apenas 13 Cursos de Educação e Formação de Adultos, em regime de observação, o número de cursos homologados, até ao final do primeiro semestre de 2006, ascende a 2.644 (DGFV, 2006 – dados provisórios relativos às 4^a e 5^a candidaturas).

Em Junho de 2003, cerca de três anos após a disponibilização do Referencial de Competências-Chave, de nível básico, a DGFV dá início a um processo de reflexão alargada para a construção de um novo Referencial de Competências-Chave que torne possível expandir, ao nível secundário, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências bem como o desenvolvimento de percursos de educação e formação de adultos.

Importa notar que, paralelamente a este processo, a DGFV acompanha os trabalhos que, a nível europeu, se vão desenvolvendo na área da identificação de princípios comuns europeus para a validação das aprendizagens não formais e informais, como parte integrante da estratégia europeia 'Educação e Formação 2010' (Comissão Europeia, 2004a). Participa, igualmente, dos trabalhos de definição de uma estratégia para a avaliação das competências dos adultos, no quadro da preparação do 'Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos' (*Programme for International Assessment of Adult Competencies – PIAAC*, da OCDE).

Três pressupostos na base do Referencial de nível secundário

Aprender ao longo da vida

Na sua dimensão de quadro de referência, estratégico e prospectivo, o conceito de *aprendizagem ao longo da vida* – tal como nos é proposto, primeiro, em 1996, pela UNESCO e posteriormente, pela

² Esta nova designação surge num contexto de maior cooperação e concertação de iniciativas entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, que se concretiza, nomeadamente, através das diferentes medidas *Novas Oportunidades* (<http://www.novasoportunidades.gov.pt/>).

1. ENQUADRAMENTO E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE

Comissão Europeia (2000) – reconhecendo que todos os contextos podem ser de aprendizagem, acentua a necessidade de considerar três eixos fortemente interligados: as *aprendizagens formais*, adquiridas nos sistemas institucionais de educação e formação; as *aprendizagens não formais*, produto de outras actividades de formação não institucionais, como algumas de carácter profissional; e as *aprendizagens informais*, decorrentes das actividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer.

Neste contexto, o aprender ao longo da vida é perspectivado como construção social – abrangendo toda a sua complexidade e dinâmica – como processo "contínuo ininterrupto" que considera a dimensão temporal da aprendizagem, do mesmo modo que considera a multiplicidade de espaços e contextos dessa aprendizagem. Este processo de aprender integra a cidadania activa, o desenvolvimento individual e a inclusão social focando, para além da dimensão do emprego e do trabalho, a dimensão social, histórica, cultural, política e emocional da aprendizagem. Os indivíduos são entendidos como actores principais desse processo e as suas vidas como as relações de sustentabilidade para o emergir da aprendizagem.

Aprender ao longo da vida é visto como explicar, entender, conhecer e conviver com vários modos, estilos, artes, técnicas e destrezas/habilidades ao longo da vida. Esta postura holística face à aprendizagem permite transitar livremente por enfoques onde a complexidade e a diversidade de soluções são contempladas. O indivíduo nas suas múltiplas dimensões tem aqui flexibilidade para a aprendizagem social, histórica, cultural, política e/ou emocional.

Saberes, competência e aprendizagem

O aprender constitui parte integrante da vida do dia-a-dia e desenrola-se em contexto real como parte integrante de participação na vida social. O processo de aprendizagem ao consistir na reflexão, no aprofundamento e conceptualização dos adquiridos da experiência na interacção com os outros, com quem partilhamos situações e experiências de vida, esbate e desconstrói a polarização entre contextos de aprendizagens formais e informais (Wenger, 1998).

O conceito de aprendente, sendo uma variável fundamental no processo de aprendizagem dos adultos, compreende várias dimensões de saberes: os *teóricos* – que permitem o conhecimento e a identificação do objecto nas suas modalidades e transformações; os *processuais* – que orientam a prática e respeitam aos modos de fazer e, também, às modalidades de organização e funcionamento dos procedimentos; os *práticos* – que estão ligados directamente à acção e ao seu desenvolvimento e permitem um conhecimento contingente mas eficaz do real, operacionalizando-o; e os *saberes fazer* – que são relativos à manifestação de actos humanos, motores para a acção material e intelectuais na acção simbólica (Malgaive, 1995).

A avaliação que o aprendente faz da sua aprendizagem é interdependente do sentimento de auto-eficácia e traduz a confiança nas suas próprias competências: "sei que *sou capaz* de escrever um texto sem erros;... *sou capaz* de resolver este problema de matemática". A auto-eficácia relaciona-se com a imagem de si, como ser autónomo, a partir das suas experiências, enquanto indivíduo em permanente actualização; o interesse em aprender relaciona-se com a sua participação social e, por último, com a sua capacidade de centramento sobre os problemas. A auto-eficácia converge, em última análise, na

construção de saberes na prática comunitária de cidadania dos aprendentes e da sua experiência social enquanto indivíduos (Freire, 2004).

A verdadeira aprendizagem pressupõe, assim, não uma transferência simples de conhecimentos, mas a criação de possibilidades para que se produza e construa, apreendendo o que é mais significativo. Tal, remete para experiências e práticas de sentido ao longo da vida dos aprendentes, que adquirem necessariamente um significado temporal e espacialmente diversificado, de acordo com a singularidade de cada história de vida, envolvendo uma aprendizagem projectiva e, também, diferentes tempos de aprendizagem (Freire, 2004).

Esta abordagem ganha ainda mais sentido no desenho de um Referencial para a educação e formação de adultos que tem como base, ponto de partida e de chegada o *projecto de formação* de um adulto, enquanto processo de aprendizagem que inclui "...um esforço deliberado, para obter ou perfazer uma competência (...), premissas de uma nova etapa na carreira adulta" (Tough, 1971:1).

Não se pode, contudo, deixar de ter presente que estes três conceitos – saberes, competências e aprendizagens – se interligam nos processos de reconhecimento, validação e certificação, onde se destaca como mais importante o carácter central do conceito de competências-chave. A par do desenvolvimento das competências básicas de literacia – entendidas como a capacidade de processar informação escrita na vida quotidiana através da leitura, da escrita e do cálculo (Benavente e outros, 1996) – as competências-chave são hoje consideradas um elemento essencial das chamadas sociedades da informação, do conhecimento e/ou em rede (Castells, 2002; Cardoso e outros, 2005). Trata-se de competências enraizadas em saberes adquiridos e aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida, quer em contextos formais quer informais ou não-formais, cuja natureza permite a sua evidenciação através de processos de reconhecimento, validação e certificação desenvolvidos em contextos próprios e por técnicos especializados.

É preciso no entanto ter em conta que as sociedades actuais baseando-se em componentes de saber que se traduzem em competências-chave desenvolvem, por um lado, processos de natureza inclusiva que as distinguem de modelos sociais anteriores, mas onde, por outro lado, os riscos de exclusão surgem e se estruturam a partir de elementos processuais de decifração de saberes com formas muito mais voláteis. Isso traduz-se por exemplo na dimensão processual da exclusão social identificada como literexclusão (Gomes, 2003, 2005).

Reconhecer e validar competências

O processo de identificar, reconhecer e atribuir valor às competências do adulto não é um processo objectivo e neutro, ele é parte integrante do processo de estruturação social e tem um papel activo nessa estruturação. Esta assunção pressupõe uma aproximação à abordagem sistémica de competência, tal como Ana Luísa Pires (2005) a apresenta. Tal abordagem que evidencia o carácter dinâmico e complexo de competência, valorizando os atributos do sujeito mas articulando-os com o contexto específico onde este se situa. É ainda de realçar que esta abordagem chama a atenção para duas dimensões indissociáveis de tal conceito – a individual e a colectiva. Por um lado, o sujeito mobiliza os seus recursos e os do meio, fazendo apelo à interacção com os outros, as normas e regras das comunidades. Por outro lado, a competência não é dissociável das condições sociais em que se produz, apoiando-se

1. ENQUADRAMENTO E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE

em saberes que são socialmente construídos. Esta abordagem assenta, assim, numa ideia de competência como construção social, assumindo uma visão de processo e não de estado, o que torna difícil que ela seja formalizada e avaliada com instrumentos orientados para a avaliação/identificação de estados.

Estamos portanto a trabalhar com noções de aprendizagem e de competência que se interligam e que permitem e encorajam que se considere o reconhecimento de competências através de abordagens de natureza interpretativa que envolvam uma recolha de dados qualitativos (por exemplo, através da observação, construção e análise de narrativas autobiográficas, elaboração de portefólios reflexivos, etc.). Para fazer sentido das aprendizagens, é preciso centrarmo-nos igualmente no conhecimento tácito dos adultos, nos papéis que estes assumem e constroem nas suas práticas e nos significados que dão às actividades que desenvolvem, bem como a esses papéis e ao enquadramento em que as práticas têm lugar.

Tal como se destaca na obra de Ana Luísa Pires (2005: 373-374), reconhecer e validar um processo de aprendizagem é situar-se perante uma dialéctica subtil entre duas funções: a do reconhecimento e a da validação. No que diz respeito ao reconhecimento, a sua articulação com a validação serve para potenciar a sua portabilidade, ou o seu valor de uso. Este é considerado um processo complexo de relação humana que faz apelo a uma cultura própria, exigindo a mobilização geral das percepções e das relações intrínsecas entre o indivíduo, o outro e o ambiente. Por sua vez, a validação é considerada como um procedimento e pode ser entendida como uma estratégia administrativa e formal. Estes aspectos não se encontram em oposição mas sim em complementaridade.

No processo de reconhecimento, o enfoque central é o indivíduo, é um processo intra e inter-relacional – reconhecimento pessoal ou "por si" e/ou "para si". Trata-se de uma análise feita pela própria pessoa sobre as suas aprendizagens, competências adquiridas e motivações, em função de objectivos ou projectos pessoais, sociais e profissionais, com vista à sua valorização – reconhecimento de si para si próprio. Este trabalho pessoal de identificação de saberes é de ordem metacognitiva, pois consiste na elaboração de um novo saber a partir dos saberes já detidos. O trabalho de reelaboração dos saberes é muitas vezes uma (re)descoberta dos seus próprios conhecimentos, pois é frequente o indivíduo não ter consciência do valor das suas aprendizagens, que o trabalho de explicitação faz emergir. No processo da validação, o enfoque central é a avaliação externa realizada por diversas instâncias – sociais, profissionais e educativas – sobre as aprendizagens do indivíduo.

1.2. O processo de construção do Referencial de nível secundário

As opções políticas de educação/formação

Em 2002, no quadro de uma estratégia comum europeia para tornar os sistemas de educação e formação uma referência de qualidade ao nível mundial ('Educação e Formação 2010'), reconhece-se como factor crucial para o futuro de Portugal o desenvolvimento e a articulação dos sistemas de educação e formação e destes com a política de emprego, numa perspectiva de uma aprendizagem ao longo da vida. Há assim dois desafios fundamentais a que é necessário dar resposta:

- a) Desafio de qualificação da população jovem e adulta que impõe um esforço sustentado e continuado de integração e articulação dos contributos dos sistemas de educação e formação nos três níveis de intervenção³: (i) educação básica; (ii) transição para a vida activa, assente na construção de itinerários educativos e de formação qualificantes, flexíveis e adaptados aos novos desafios; (iii) educação e formação de adultos, enquanto sistema integrado facilitador do acesso generalizado destes à progressão educativa, tecnológica, cultural e profissional, de forma autónoma e permanente, e potenciadora do reconhecimento e certificação escolar e profissional dos saberes e competências adquiridas ao longo da vida, em contextos não formais e informais de aprendizagem;
- b) Desafio que compromete a educação e a formação profissional a criar condições e a conceber alternativas políticas para que cada cidadão incorpore uma multiplicidade de saberes e competências que o habilitem a pensar, a conhecer, a ser, a fazer e a estar com os outros.

Destacam-se, de entre as medidas com maior interferência no sector educativo, a proposta de ampliação do modelo de escolaridade obrigatória para 12 anos, a integração das políticas de educação e de formação, a valorização das ofertas qualificantes para jovens e adultos e a valorização da estratégia de aprendizagem ao longo da vida.

Ao nível da valorização da aprendizagem ao longo da vida, já desde 2001 que, fazendo depender dos resultados obtidos através do processo de monitorização do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências até 2003, se assumia o compromisso de promover "o alargamento deste modelo e estratégia de intervenção aos adultos que não possuam o 12º ano."⁴

É à luz destas opções de política integrada de educação/formação que se dá início, na DGFV, ao processo de reflexão e construção do Referencial de Competências-Chave de nível secundário.

O processo de construção do Referencial de Competências-Chave de nível secundário

Numa primeira fase, que se inicia em Junho de 2003, a DGFV suscita um processo *de reflexão alargada* em que se ausculta um conjunto diversificado de individualidades e entidades, incluindo especialistas em educação e formação de adultos e desenvolvimento curricular, docentes universitários, organismos dos Ministérios da Educação, do Trabalho e Solidariedade Social e da Economia, Centros de Formação de Associações de Escolas, Escolas Secundárias e Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em funcionamento.

A reflexão assume como ponto de partida duas premissas de base: a da continuidade a assegurar relativamente ao Referencial de Competências-Chave de nível básico e a da necessária complexificação e diferenciação que se associa ao nível secundário.

³ Resolução do Conselho de Ministros n.º 185/2003, de 3 de Dezembro, *Plano Nacional de Emprego*, revisão anual para 2003.

⁴ Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

1. ENQUADRAMENTO E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE

Com efeito, o Referencial de Competências-Chave de nível básico, enquanto modelo conceptualizado, implementando e experimentado ao longo de três anos, representa um ponto de partida, capital que não pode ser desperdiçado. Por sua vez, o quadro de referência que o ensino secundário, na sua diversidade, representa terá de estar presente na concepção do novo Referencial.

Colocada a questão de quais as Áreas de Competências-Chave que poderiam vir a constituir o novo Referencial, dois pontos de vista tomaram forma: um ponto de vista agregador e um de fragmentação das áreas de competências a identificar. Prevaleceu a visão de uma matriz integradora que, na lógica do Referencial de nível básico, assentou, num primeiro momento, em quatro Áreas de Competências-Chave, articuladas entre si, as quais no novo Referencial deveriam apresentar um nível de complexidade mais avançado relativamente ao existente. As suas designações iniciais, que ao longo do processo foram sofrendo ligeiras alterações, consideravam os grandes domínios do conhecimento dessas quatro áreas.

Numa segunda fase mais longa, que corresponde ao período 2004-2005, constituem-se as equipas de autores, estabilizam-se as designações das quatro Áreas de Competências-Chave e dinamizam-se reuniões de trabalho com os autores (e outros especialistas e técnicos com experiência profissional em processos RVCC) tendo em vista a construção de cada uma das Áreas de Competências-Chave, a articulação entre elas, a sua modelização segundo uma estrutura comum e a sua pertinência no quadro de um projecto de certificação de competências-chave inscrito num perfil de saída de nível secundário.

Já em 2006, concluída uma versão preliminar do Referencial de Competências-Chave de nível secundário, a DGFV conduz um processo de consulta restrita a especialistas e entidades externos à DGFV, mas com conhecimento e experiência profissional, quer nos campos científicos específicos trabalhados no Referencial, quer no âmbito da educação e formação de adultos. Desse processo resulta um conjunto de pareceres – uns globais outros por Área de Competências-Chave – a partir dos quais e das suas recomendações se desenvolve a reformulação da proposta de Referencial no sentido de uma maior harmonização e articulação das Áreas de Competências-Chave que o constituem.

Finalmente, submetido o documento à apreciação da tutela, a opção assumida para o presente Referencial foi a de integrar na Área de Competências-Chave Sociedade, Tecnologia e Ciência, as competências matemáticas a par das que já constam de outros campos científicos como a física, a biologia, a química, a sociologia ou a antropologia. O Referencial passa assim a assentar numa organização em três Áreas de Competências-Chave: Cidadania e Profissionalidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência; e Cultura, Língua, Comunicação, baseadas numa estrutura e elementos conceptuais comuns, de modo a tornar o documento mais uniforme, integrado, operacionalizável e inteligível.

Este trabalho de reorganização do Referencial decorre de Julho a Setembro de 2006, culminando na versão do documento que aqui se apresenta e que se espera que constitua um contributo para a inovação e uma referência no campo da educação e formação de adultos através de processos de RVCC. Várias poderiam, certamente, ter sido as formas de enunciar um Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário, mas foi este o caminho percorrido e aguarda-se que este documento possa vir a ser reajustado em função da sua aplicação no terreno e consequente monitorização, acompanhamento e avaliação externa.

2. Princípios Orientadores do Referencial

Enunciam-se de seguida os princípios que, numa linha de continuidade relativamente ao Referencial de Competências-Chave de nível básico, estiveram presentes na construção do Referencial de Competências-Chave de nível secundário⁵, não obstante a necessária presença de novos elementos estruturais e conceptuais face aos já existentes e em utilização.

2.1. Adequação e relevância

Interiorizada a concepção do adulto como construtor de conhecimento em interacção com a experiência, capaz de desenhar o seu projecto de vida em determinadas condições, o Referencial de Competências-Chave deve ajustar-se ao adulto com o seu capital de adquiridos, as suas necessidades, motivações e expectativas próprias. As competências não existem por si próprias; o que existem são pessoas possuidoras de competências, o que significa que estas não podem ser reconhecidas e avaliadas independentemente dos indivíduos que delas são portadores e da sua participação activa e voluntária nesse processo.

O adulto é alguém que acumula uma diversidade de experiências, revelando maior interesse na aprendizagem a partir das suas situações de vida do que na aprendizagem de conteúdos e que necessita de condições facilitadoras de uma auto-direcção do seu processo formativo, através de uma participação activa na procura de conhecimento junto de outros adultos, naturalmente diferentes de si. A aprendizagem do adulto deve ser uma escolha voluntária, sempre adaptada às suas características cognitivas e necessidades, que o leva a responsabilizar-se pela condução do seu próprio desenvolvimento, em termos de planear, seleccionar, ensaiar, arriscar, cometer erros, rectificar, avaliar...

Neste contexto, deve entender-se o Referencial de Competências-Chave como um quadro de referência a ajustar a cada adulto e a cada grupo nos seus contextos de vida, valorizando as aprendizagens significativas para o projecto de vida de cada indivíduo, a partir do reconhecimento pessoal dessas aprendizagens; orientando e organizando essas aprendizagens de modo a facilitar os processos de reconhecimento e validação e os de formação. Só assim se tornará um instrumento relevante e significativo para a mudança pessoal e social do adulto.

⁵ Adota-se neste ponto, a generalidade do texto 'Princípios Orientadores do Referencial' constante do 'Referencial de Competências-Chave' da autoria de Alonso e outros (2000, 2002), pela sua pertinência e actualidade no quadro do presente Referencial.

2. PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO REFERENCIAL

2.2. Abertura e flexibilidade

A adequação e relevância referidas pressupõem a existência de abertura e flexibilidade na abordagem das motivações pessoais para o reconhecimento, bem como na organização das respostas à satisfação das necessidades de formação do adulto.

Com efeito, enquanto quadro estruturador e orientador, o Referencial deve ser suficientemente aberto para permitir a sua adaptabilidade à diversidade de grupos sociais e profissionais, em vez de serem estes a ter de adaptar-se ao quadro referencial. Deste modo, se incentiva a construção local, a partir de um conjunto de competências-chave definidas a nível nacional, de projectos de validação de competências e de formação, numa visão descentralizada do processo.

Do mesmo modo, o Referencial deve ser suficientemente flexível para tornar possível uma pluralidade de combinações de competências e de componentes de formação, bem como uma diferenciação dos ritmos e dos processos individuais de aprendizagem.

2.3. Articulação e complexidade

A organização do Referencial em Áreas de Competências-Chave articuladas entre si deve garantir a necessária transversalidade e continuidade, inerentes a um referencial coerente e integrado. Nesta perspectiva, preconiza-se uma matriz articulada, em que umas competências alimentam e enriquecem as outras e em que todas ou parte delas são mobilizadas no equacionamento e na resolução de problemas de vida, de forma cada vez mais complexa e aprofundada.

Torna-se, assim, desejável, tanto no reconhecimento de competências como na formação, o recurso a "actividades integradoras", em que o adulto possa mobilizar diferentes competências na definição, análise, pesquisa e resolução de problemas, gradualmente mais complexos, propostos em cada actividade.

As actividades a propor devem constituir-se como ponto de partida, equacionadas em contexto próximo e significativo para o adulto, por forma a induzir a resolução de problemas. Diversificando, ampliando e complexificando progressivamente os contextos, permitirá ao adulto mobilizar, (re)combinar e desenvolver os recursos à sua disposição, para responder a uma nova situação de vida. Trata-se de um processo de permanente e sucessiva adaptação, inovação e transferência.

3. O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário

Numa linha de continuidade relativamente ao Referencial de nível básico, embora contendo novos elementos estruturais e conceituais o Referencial de Competências-Chave de nível secundário convoca para si uma tripla função: i) de quadro orientador e estruturador para o reconhecimento das competências adquiridas por via da educação formal não completada ou da educação não formal e da experiência de vida dos adultos; ii) de dispositivo base para o "desenho curricular" de percursos de educação e formação de adultos assentes em competências-chave; e iii) de guia para a formação de técnicos de RVC e formadores dos Centros Novas Oportunidades.

Entendido como quadro orientador, o Referencial de Competências-Chave não deve, porém, significar que se uniformizem as práticas de reconhecimento e validação ou de formação, que se pretendem as mais diversificadas, personalizadas e contextualizadas possível. Ele deve, antes, promover a autonomia, a participação e o diálogo entre todos os intervenientes no processo – profissionais de reconhecimento, formadores, avaliadores, adultos em processo de reconhecimento/formação, etc. – a partir de uma linguagem comum e de um enquadramento teórico explícito e partilhado que permita a sua discussão e avaliação.

3.1. As Áreas de Competências-Chave

Enquanto quadro de referência para todo o processo de balanço pessoal, reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida, este Referencial assenta numa organização em três Áreas de Competências-Chave:

Cidadania e Profissionalidade (CP) – Nesta Área, pretende-se evidenciar, reconhecer e certificar competências-chave da e na cidadania democrática resultado da aprendizagem reflexiva e/ou da (re)atribuição de sentido à experiência e ao conhecimento prévio. Elegem-se para tal duas perspectivas fundamentais, mas profundamente interligadas: a cidadania e a profissionalidade.

Todos os que partilham vivências democráticas através da aprendizagem reflexiva da cidadania democrática e da sua prática comunitária apelam ao pensamento crítico e à reflexão sobre a acção, e é também assim que deve ser entendida a prática da cidadania. E sendo o trabalho uma das dimensões fundamentais da vida de um adulto, a melhoria da sua situação profissional de vida é uma das razões/motivações mais apontadas pelos participantes para frequentarem acções de formação de adultos. Sublinhe-se a este propósito que a profissionalidade é aqui entendida como uma referência muito mais ampla que a simples relação com uma dada profissão. Esta área concretiza as suas competências-chave a partir de três dimensões: social, cognitiva e ética.

Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) – Esta Área trabalha a evidenciação de competências-chave em campos que envolvem saberes formalizados e especializados cada vez mais complexos. Trata-se de uma visão integrada de três dimensões da vida dos cidadãos - a ciência, a tecnologia e a sociedade – entendidas como modos de acção que, muitas vezes, convocam conhecimentos construídos separadamente em diversos campos científicos e tecnológicos, mas que, não obstante, se operacionalizam,

3. O REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE PARA A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS — NÍVEL SECUNDÁRIO

nos contextos de vida pessoal e profissional e na relação com as instituições, de forma interligada, como modo de responder a problemas também eles transversais. São ao mesmo tempo competências-chaves trabalhadas em contexto, no sentido em que, sendo competências relevantes para os adultos, inscrevem-se profundamente nos contextos sociais em que estes se movem, por vezes, num nível subconsciente, de saber-fazer, interiorizado através das práticas continuadas ao longo dos anos. Estas competências articulam-se profundamente com as questões tratadas nas outras áreas, como a comunicação ou a cidadania.

Cultura, Língua, Comunicação (CLC) – Esta Área centra-se em competências-chave que possam ser evidenciadas, reconhecidas e certificadas em três dimensões distintas – cultural, linguística e comunicacional – que se complementam e se articulam também de forma integrada e contextualizada, tal como na Área STC. Trata-se aqui de um conjunto de competências-chave que se constrói em torno da dimensão cultural da vida dos indivíduos nas sociedades contemporâneas, da dimensão linguística (inequivocamente transversal) e da dimensão comunicacional que cruza questões mediáticas, tecnológicas e sociais que são hoje uma realidade incontornável, e por vezes central, na vida dos cidadãos. Esta perspectiva corresponde à centralidade da construção identitária da pessoa adulta, feita de uma multiplicidade de dimensões, que se projecta e concretiza no quotidiano de cada um de forma indivisível.

Constitui opção estratégica deste Referencial a consideração da *Cidadania e Profissionalidade*, não como (mais) uma Área de Competências-Chave sectorial, mas como horizonte em que se inscrevem e adquirem sentido as outras duas Áreas. Trata-se, por isso, de um campo transversal, que "fala", "comunica" e "suporta" cada uma das outras duas Áreas de Competências-Chave incluídas no Referencial. Neste sentido, a Área de *Cidadania e Profissionalidade* é considerada como uma área transversal e integradora de competências-chave que se podem desconstruir e validar a partir de uma grelha concreta de critérios de evidência. Já as outras duas Áreas têm uma natureza muito mais instrumental e operatória nos domínios de conhecimento nelas contidos.

A perspectiva integradora subjacente ao Referencial supõe a existência de uma forte interacção das diferentes Áreas, já que o domínio de competências específicas de cada uma delas enriquece e facilita a aquisição de outras, reconhecendo-se que algumas competências são comuns às diferentes Áreas, resultantes da visão de transversalidade transmitida pela noção de competência-chave. Ler, analisar e interpretar informação oral, escrita, numérica, visual, cultural, científica ou tecnológica é uma competência transversal indissociável do exercício da cidadania e da profissionalidade.

O Referencial tem ainda implícita a noção da absoluta centralidade do percurso singular de cada adulto. Por isso, as *situações de vida do adulto* constituem o ponto de partida e motor da desocultação, evidênciação e validação das competências; elas constituem igualmente o motor do desenvolvimento dos percursos formativos assentes em competências-chave.

Cada Área de Competências-Chave apresenta uma organização interna a partir dos seguintes elementos: *i)* fundamentação; *ii)* estrutura; *iii)* unidades de competência e critérios de evidência; *iv)* perfil de competências, tendo em conta as situações de vida do adulto. Procura-se, deste modo, assegurar o fio condutor de uma leitura integrada deste Referencial, que se concretiza na utilização de elementos conceptuais e estruturais comuns.

3.2. Modelo, estrutura e elementos conceptuais

Na sequência das considerações anteriores, representa-se graficamente o Referencial de Competências-Chave, de nível secundário, fundado na articulação das três Áreas de Competências-Chave, todas consideradas necessárias à formação e/ou autonomização do cidadão no mundo actual e, também, ao desenvolvimento sustentável e às dinâmicas políticas sociais e económicas.

A Área *Cidadania e Profissionalidade* (CP) assume, como referido anteriormente, um carácter explicitamente transversal, ao reflectir conhecimentos, comportamentos e atitudes articulados e integradores das outras Áreas de Competências-Chave. Esta sua transversalidade, envolvente das outras duas áreas, aparece clara no modelo conceptual do Referencial, e traduz-se também na definição de uma estrutura semelhante com os mesmos elementos de referência das áreas operatórias.

As duas Áreas – *Sociedade, Tecnologia e Ciência* (STC) e *Cultura, Língua, Comunicação* (CLC) – são consideradas de natureza instrumental e operatória, como foi referido, envolvendo domínios de competências específicas e cobrindo campos científicos e técnicos muito diversos, mas utilizando estruturas iguais e os mesmos elementos de referência conceptual.

Expressa também graficamente e subjacente ao modelo de articulação das Áreas de Competências-Chave, recorda-se a centralidade da pessoa adulta com as suas práticas e experiências ao longo da vida.

DESENHO DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE para a educação e formação de adultos – nível secundário



Apresentadas graficamente deste modo, as três Áreas de Competências-Chave constituem o modelo conceptual do Referencial, estruturando-o, dando-lhe coerência e imprimindo-lhe conteúdos substantivos. Os elementos conceptuais comuns e transversais às Áreas do Referencial são: **Dimensões das Competências; Núcleos Geradores; Domínios de Referência para a Acção; Temas; Unidades de Competência e Critérios de Evidência.**

3. O REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE PARA A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS — NÍVEL SECUNDÁRIO

De modo resumido, apresenta-se de seguida uma breve descrição de cada um destes elementos conceptuais e organizativos das Áreas de Competências-Chave:

Dimensões das Competências – Agregações das Unidades de Competência e respectivos Critérios de Evidência em cada uma das Áreas de Competências-Chave.

Núcleo Gerador – Tema abrangente, presente na vida de todos os cidadãos a partir dos quais se podem gerar e evidenciar uma série de competências-chave.

Domínios de Referência para a Acção – Contextos de actuação entendidos como referentes fundamentais para o accionamento das diferentes competências-chave nas sociedades contemporâneas: contexto privado; contexto profissional; contexto institucional; contexto macro-estrutural.

Tema – Área ou situação da vida na qual as competências são geradas, accionadas e evidenciadas. Resulta do cruzamento dos vários núcleos geradores com os quatro domínios de referência para a acção.

Unidades de Competência – Combinatórias coerentes dos elementos da competência em cada Área de Competências-Chave.

Critérios de Evidência – Diferentes acções/realizações através das quais o adulto indicia o domínio da competência visada.

Optou-se também por integrar em cada uma das Áreas **elementos de complexidade** que permitem auxiliar os candidatos ao RVCC e os mediadores/formadores no processo de reconhecimento e validação de competências, num primeiro momento, e na definição de percursos formativos, num segundo momento. Estes elementos de complexidade são de três tipos: Tipo I – Identificação; Tipo II – Compreensão; e Tipo III – Intervenção, e permitem distinguir os critérios de evidência contidos em cada uma das competências-chave.

No conjunto das três Áreas de Competências-Chave espera-se que o adulto tenha percorrido e trabalhado um total de 22 Unidades de Competência (UC), decompostas em 88 competências, que se evidenciam através de um conjunto muito diversificado e amplo de critérios de evidência. A distribuição do número de unidades de competência por cada uma das áreas é a seguinte:

- Cidadania e Profissionalidade: 8 UC
- Sociedade, Tecnologia e Ciência: 7 UC
- Cultura, Língua, Comunicação: 7 UC

Para auxiliar ainda mais a tarefa de legibilidade e clarificação da estrutura das diferentes Áreas de Competências-Chave, apresenta-se de seguida uma tabela-síntese dos elementos conceptuais utilizados neste Referencial.

Tabela-síntese da estrutura e elementos conceptuais das 3 Áreas de Competências-Chave			
Elementos	Áreas		
	CP	STC	CLC
Dimensões das Competências	Social Cognitiva Ética	Social (sociedade) Tecnológica (tecnologia) Científica (ciência)	Cultural (cultura) Linguística (língua) Comunicacional (comunicação)
Núcleos Geradores	8 (específicos da Área CP)	7 (iguais à Área CLC)	7 (iguais à Área STC)
Domínios de Referência para a Acção	4 Organizadores (explícitos)	4 Organizadores (explícitos)	4 Organizadores (explícitos)
Temas	32 (específicos da Área CP)	28 (iguais à Área CLC)	28 (iguais à Área STC)
Unidades de Competência	8	7	7
CrITÉRIOS de Evidência	Organização a partir de uma formulação integrada por domínio de referência para a acção	Organização a partir das três dimensões formuladas por domínio de referência para a acção	Organização a partir das três dimensões formuladas por domínio de referência para a acção
Elementos de complexidade ⁶	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção
Sugestões de actividades contextualizadas ⁷	---- (não se aplica)	Fichas-exemplo de critérios de evidência	Fichas-exemplo de critérios de evidência

3.3. Um Perfil de Competências-Chave de nível secundário

Por último, e apesar de em cada uma das Áreas ser apresentado o perfil de competências respectivo, julgou-se pertinente enunciar de modo integrado os diferentes núcleos de competências-chave identificados. Esta apresentação prévia do tipo de competências que se espera que os adultos detenham, para cada uma das Áreas, no final dos processos de reconhecimento, validação e certificação e de educação e formação de adultos permite compreender a diversidade de competências elencadas neste Referencial.

O quadro que se apresenta de seguida evidencia as principais competências-chave que depois surgem em cada uma das áreas (des)agregadas em dimensões e unidades de competência.

⁶ Os elementos de complexidade permitem distinguir os critérios de evidência em cada uma das competências-chave (identificação, compreensão e intervenção).

⁷ As Fichas-Exemplo de Critérios de Evidência apresentam-se em anexo ao Guia de Operacionalização deste Referencial de Competências-Chave.

3. O REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE PARA A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS — NÍVEL SECUNDÁRIO

Perfil de Competências para a Educação e Formação de Adultos – nível secundário

CP	STC	CLC
<p>Reconhecer os direitos e deveres fundamentais exigíveis em diferentes contextos: pessoal, laboral, nacional e global.</p> <p>Compreender-se num quadro de formação/aprendizagem permanente e de contínua superação das competências pessoais e profissionais adquiridas, reconhecendo a complexidade e a mudança como características de vida.</p> <p>Ter consciência de si e do mundo, assumindo distanciamento e capacidade de questionar preconceitos e estereótipos sociais em diferentes escalas.</p> <p>Adoptar princípios de lealdade e de pertença, em diálogo aberto com a diferença.</p> <p>Identificar dilemas morais complexos nos diferentes contextos de experiência, e ser capaz de efectuar escolhas com discernimento e coragem, pautadas pelo primado do património comum.</p> <p>Entender o pluralismo e a tolerância como desafios cruciais a uma inserção comunitária saudável.</p> <p>Intervir activamente em instituições e mecanismos deliberativos, calibrando argumentação própria com o acolhimento de pontos de vista divergentes.</p> <p>Ter capacidade de programação de objectivos pessoais e profissionais, mobilizando recursos e saberes, em contextos de incerteza.</p>	<p>Reconhecer, na sua vida corrente, a multiplicidade e interligação de elementos sociais, tecnológicos e científicos.</p> <p>Agir de forma sistemática, com base em raciocínios que incluam conhecimentos científicos e tecnológicos validados.</p> <p>Operar na vida quotidiana com tecnologias correntes, dominando os seus princípios técnicos bem como os impactos (positivos ou negativos) nas configurações sociais e ambientais.</p> <p>Procurar informação técnico-científica, interpretando-a e aplicando-a na resolução de problemas ou na optimização de soluções.</p> <p>Planificar as suas próprias acções, no tempo e no espaço, prevendo e analisando nexos causais entre processos e/ou fenómenos, bem como recorrendo a métodos experimentais logicamente orientados.</p> <p>Conceber as próprias práticas como, simultaneamente, produto e produtor de fenómenos sociais específicos, passíveis de uma abordagem científica.</p> <p>Saber explicitar alguns dos conhecimentos científicos e tecnológicos que utiliza na sua vida corrente, através de linguagens abstractas de nível básico.</p> <p>Entender a ciência como processo singular de produção e validação de conhecimentos mais adequados ao mundo real, mas também como prática social em constante transformação, incluindo amplas áreas de incerteza.</p>	<p>Interagir em língua portuguesa, com clareza e correcção, evidenciando espírito crítico, responsabilidade e autonomia.</p> <p>Compreender textos longos em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, reconhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respectiva funcionalidade.</p> <p>Evidenciar reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa, apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de expressão de outras culturas.</p> <p>Compreender as ideias principais de textos em língua estrangeira e expressar-se oralmente e por escrito com à-vontade sobre diferentes temáticas.</p> <p>Evidenciar conhecimento sobre várias linguagens, em diferentes suportes, que lhe permitam perceber as diferenças socioculturais, sociolinguísticas e técnico-científicas, visando uma tomada de consciência da sua própria identidade e da do outro.</p> <p>Compreender os mecanismos de funcionamento e produção de conteúdos nos <i>mass media</i>, posicionando-se criticamente sobre os mesmos.</p> <p>Evidenciar competências interculturais que lhe proporcionem uma maior abertura e aceitação de novas experiências linguísticas e culturais.</p> <p>Ter um entendimento amplo de Cultura, reconhecendo neste conceito, desde áreas designadas clássicas e eruditas até novas linguagens e expressões integradoras de formas da cultura popular.</p> <p>Perspectivar a área da Cultura enquanto sector articulável com outras esferas de intervenção.</p> <p>Reconhecer que o acesso dos indivíduos, desde idades jovens, a actividades de sensibilização para a cultura e as artes constitui uma condição significativa da participação activa dos cidadãos na Cultura.</p> <p>Reconhecer o impacto das novas tecnologias de comunicação no acentuar de alguns traços característicos (flexibilidade, pluriactividade) da organização do trabalho cultural.</p> <p>Compreender o aparecimento de novas ocupações e profissões no sector cultural como resultante, entre outros factores, do crescente relevo do processo de difusão na existência dos bens culturais e artísticos.</p>

3.4. Um documento específico para a operacionalização do Referencial

Os materiais disponibilizados para a implementação do processo de RVCC de nível secundário apresentam-se num conjunto de dois documentos distintos: um primeiro que aqui se apresenta e que se intitula *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*; e um segundo que será constituído essencialmente pelos elementos de operacionalização fundamentais à sua implementação e utilização nas etapas de reconhecimento, validação e certificação de competências-chave, o qual terá a designação de *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – nível secundário. Guia de Operacionalização*. Os dois documentos constituirão duas peças interligadas e indissociáveis uma vez que este primeiro documento remete todas as questões de operacionalização para o segundo documento, sendo que estes devem ser sempre apresentados e trabalhados em simultâneo.

O Guia de Operacionalização conterá todas as orientações metodológicas para o desenvolvimento e aplicação do Referencial de Competências-Chave de nível secundário, nos diferentes contextos de utilização, nomeadamente no reconhecimento, validação e certificação de competências, concretizando as suas formas de apropriação, fornecendo indicações técnicas e disponibilizando recursos diversos para o desenvolvimento das diferentes etapas do processo.

Nesse Guia constarão também as orientações para a aferição das competências-chave e respectiva certificação.

E por fim, incluirá uma listagem de recursos (desde referências bibliográficas a conteúdos e materiais electrónicos) que poderão auxiliar os técnicos de RVC, formadores e candidatos a melhor estruturar os processos de reconhecimento e validação de competências e os percursos de educação e formação de adultos.

3. O REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE PARA A EDUCAÇÃO
E FORMAÇÃO DE ADULTOS — NÍVEL SECUNDÁRIO



ÁREAS DE COMPETÊNCIAS-CHAVE

1. Cidadania e Profissionalidade

- 1.1. Fundamentação
- 1.2. Estrutura
- 1.3. Unidades de competência e critérios de evidência
- 1.4. Perfil de competências: Cidadania e Profissionalidade

2. Sociedade, Tecnologia e Ciência

- 2.1. Fundamentação
- 2.2. Estrutura
- 2.3. Unidades de competência e critérios de evidência
- 2.4. Perfil de competências: Sociedade, Tecnologia e Ciência

3. Cultura, Língua, Comunicação

- 3.1. Fundamentação
- 3.2. Estrutura
- 3.3. Unidades de competência e critérios de evidência
- 3.4. Perfil de competências: Cultura, Língua, Comunicação



1. Cidadania e Profissionalidade

1.1. Fundamentação

Responder a um duplo défice

Há um duplo défice manifesto no modelo que tem dominado a relação entre "a escola" e "o mundo". Por um lado, tem-se revelado seriamente limitado no que diz respeito à formação de uma relação entre trabalho e educação que ambicione ser mais exigente e completa do que a mera aquisição de competências técnicas segmentadas. Esse défice de ambição, que descarta a aprendizagem de uma atitude geral de profissionalidade – e, portanto, de um modo-de-ser ancorado na auto-exigência como pressuposto do desempenho rigoroso e crítico de todo o tipo de funções sociais – enfatiza a segmentação em detrimento da complexidade e sublinha a tecnicidade de cada fragmento em desfavor do carácter sistémico da realidade. Por outro lado, o modelo moderno de educação permaneceu sobranceiramente distante das profundas mutações sociais a nível demográfico, da equidade de género e das questões étnicas e interculturais. Tem-se diagnosticado, nesse sentido, um segundo défice preocupante deste modelo: o que se traduz no esfumar da afirmação de uma cidadania activa como objectivo estratégico de todas as dinâmicas educativas e formativas. Essa debilidade do estatuto da cidadania no processo educativo traz consigo a legitimação da resignação passiva, da ausência de espírito crítico e do exacerbar de mistificações étnicas, "civilizacionais" ou outras, em detrimento da autonomia, da desinstalação e da interculturalidade.

A consciência dos riscos deste duplo défice tem vindo a provocar o surgimento de estratégias de resgate do potencial transformador que a profissionalidade e a cidadania têm sobre os sistemas educativos. É assim, desde logo, com a incorporação da educação para a cidadania democrática como referência estratégica da grande maioria dos sistemas educativos do nosso tempo, quer na sua dimensão formal quer na sua componente informal e não-formal. E é assim também com o estatuto de prioridade política conferido actualmente à qualificação, como resposta à mutação que Alain Touraine (1955) sintetizou na passagem do "sistema profissional" para o "sistema social de produção". Com efeito, a qualificação social foi, há muito, identificada como exigência fundamental num tempo em que já não é mais nem a aquisição de habilidades profissionais/manuais nem a qualificação dos postos de trabalho (definida pelas "especificações técnicas das máquinas") que é essencial. Ora, se, como lembra Dugué (1999), a qualificação foi entendida, durante muito tempo, como o reconhecimento social de um conjunto de saberes necessário ao desempenho duma actividade, sustentada, por isso, na combinação entre sistema educativo e formativo e convenções colectivas de trabalho, o certo é que esse entendimento está hoje a revelar disfunções inquietantes: busca sem sentido de diplomas universitários formalmente qualificadores, acompanhados de um verdadeiro *boom* na oferta desses mesmos diplomas, sem que, todavia, haja correspondência entre diploma e expressão de necessidades do mercado de trabalho (Alcoforado, 2003). Com ironia, há quem sintetize este quadro disfuncional afirmando que "quanto menos empregos existem, sobretudo empregos de qualidade, mais se fala de empregabilidade!" (Imaginário, 2003: 13).

A residualidade a que estão votadas muitas competências, que são em si mesmas únicas, pode ser ultrapassada, alicerçada numa aprendizagem de auto-valorização e autonomia que lhes dê relevo e importância. Essas competências são as que decorrem de diversas e vastas experiências em contextos de vida diferenciados e que revelam conteúdos e processos de vida únicos. Para alcançar esse objectivo é necessário (re)construir mapas conceptuais pessoais e relacionais, constituídos por múltiplos saberes

latentes, competências fragmentadas e dispersas, múltiplas dinâmicas familiares e sociais, que possam proporcionar a aquisição de conhecimentos que envolvam as dimensões pessoal, social e profissional, tendo como horizonte a tomada de consciência dos interesses, objectivos e capacidades pessoais.

O desafio da cidadania democrática

As tendências de inserção da cidadania na educação, em termos formais e informais, requerem uma reflexão profunda que aborde aspectos fulcrais, sem os quais é muito difícil construir o que hoje é comumente aceite como uma educação para a cidadania democrática. A educação para a cidadania democrática considera duas dimensões complementares: uma *dimensão objectiva*, referente a ângulos institucionais e jurídicos e ao estatuto de cidadania e uma *dimensão subjectiva*, que diz respeito, essencialmente, ao exercício individual ou colectivo de participação solidária na colectividade, reforçando o sentimento de pertença¹. Quando se pretende explicitar o conjunto de práticas e actividades, cuja finalidade é preparar melhor jovens e adultos para uma participação activa na vida democrática, através da assunção e do exercício dos seus direitos e responsabilidades na sociedade, referimo-nos, consequentemente, a um projecto educativo de cidadania, que inclui a perspectiva e o conceito de democracia. A cidadania é inócua sem democracia. A **cidadania** significa dar espaço à alteridade (consciência de existir um não-eu, um outro para além de si próprio) e confere sentido à existência própria e dos outros em liberdade, reconhecendo diferentes existências e subjectividades (Santos, 2000).

A **aprendizagem reflexiva da e na cidadania democrática** resulta de um processo de (re)atribuição de sentido à experiência e ao conhecimento prévio. A reflexão visa uma compreensão, por parte do sujeito, das diferentes noções que procedem das suas intenções e práticas, uma reinterpretação da experiência, à luz de novas perspectivas que constantemente se formam para os aprendentes (Mezirow, 1990). Todos os que partilham vivências democráticas através da aprendizagem reflexiva da cidadania democrática e da sua prática comunitária apelam ao pensamento crítico e à reflexão sobre a acção, recriando as suas experiências. Qualquer destas posturas tem necessariamente como pano de fundo atitudes de abertura, de desconstrução de premissas de vária ordem, mesmo as mais enraizadas e comumente aceites pelas representações sociais estereotipadas.

O desafio do trabalho e da profissionalidade

O trabalho é uma das dimensões fundamentais da vida de um adulto. A melhoria da situação profissional dos adultos é uma das razões/motivações mais apontadas pelos participantes para frequentarem acções de formação (Jarvis, 1995). O trabalho detém um papel importante em toda a nossa vida adulta e constata-se maior satisfação ocupacional, quando relacionada, ainda que indirectamente, com diferentes

¹ Sinopse do Projecto: "Éducation à la Citoyenneté Démocratique" CDCC, 1998.

1. CIDADANIA E PROFISSIONALIDADE

níveis de instrução: "As pessoas que completaram a Universidade parecem estar consistentemente satisfeitas com o seu trabalho. O que não é de surpreender, pois provavelmente encontraram uma ocupação e um trabalho relativamente interessante e compensador... A satisfação com a vida em geral e com o trabalho parece aumentar regularmente ao longo dos anos." (Bee e Mitchell, 1984:464). Numa perspectiva mais conceptual – e no que se refere ao sentido e à importância que é atribuída à melhoria do desempenho profissional por parte dos adultos – relembra-se que ela constitui parte integrante da definição da educação de adultos, adoptada pela UNESCO, em 1976, mas ainda reconhecida como actual:

"A expressão educação de adultos designa o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários sob a forma de aprendizagem profissional, pelas quais as pessoas consideradas pela sociedade de que fazem parte, desenvolvem as suas competências, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento, na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e da sua participação no desenvolvimento socio-económico e cultural equilibrado e independente".

Neste contexto, entendemos sublinhar como princípio-guia que a **profissionalidade** é uma referência muito mais ampla que a relação com uma dada profissão. Lester (2005) sugere dois modelos diferentes de compreensão da relação entre profissão e profissionalidade. Num primeiro modelo, "as profissões (qualquer que seja a sua definição) são normativas: são ocupações relativamente estandardizadas para as quais o título revela muito do conteúdo funcional. Já o modelo alternativo concebe os profissionais não necessariamente como membros de uma profissão reconhecida, mas antes como alguém cuja profissionalidade se baseia num portefólio de actividade aprendente individual que integra valores e convicções pessoais comuns". Neste âmbito Imaginário (2003:19) aponta quatro acepções diferentes de profissão: "Primeiro: profissão como 'declaração, identidade profissional', por exemplo, 'professor universitário'. Segundo: profissão como 'emprego, classificação profissional', por exemplo 'professor convidado'. Terceiro: profissão como 'ofício, especialidade profissional', por exemplo 'psicólogo'. Quarto: profissão como 'função, posição profissional', por exemplo, 'responsável pela docência da disciplina de...'" E acrescenta: "Resta, enfim, o senso comum: a profissionalidade vale por profissionalismo e significa tão só que se é competente nisso em que se ganha a vida. (...) não basta 'ter' um emprego, é ainda preciso 'ser' um profissional!"

Neste sentido, a noção de profissionalidade - que Marc Maurice (1986:181) define como "posição num espaço de qualificação construído pela mediação de três relações sociais específicas: a relação educativa que define um modo de socialização, a relação organizacional que remete para o modo de divisão do trabalho e a relação industrial que diz respeito ao modo de regulação" – é tributária de um entendimento pós-taylorista/fordista. No pré-fordismo, era "o 'saber do ofício', que se adquiria através de aprendizagens metódicas, geralmente longas, e que conduzia a identidades pessoais e profissionais bem estabelecidas" (Imaginário, 2003: 14) que predominava. Já com o taylorismo/fordismo, opera-se uma mutação para o primado dos saberes-fazer, ajustados aos requisitos dos equipamentos e à sua substituição. No pós-fordismo contemporâneo, o trabalhador é percebido como tendo competências próprias, susceptíveis de serem potenciadas por organizações qualificantes e por processos de aprendizagem ao longo da vida (Imaginário, 2003). O contexto e as interações são pois tidos como factores de relevo fundamental em todo o processo de formação e consolidação de competências.

1.2. Estrutura

De forma a garantir o carácter contextualizado das competências, a Área Cidadania e Profissionalidade do Referencial estrutura-se em torno de oito **Unidades de Competência (UC)** geradas a partir de oito núcleos (Núcleos Geradores) e que dão corpo a três grandes **Dimensões de Competências**: cognitivas, éticas e sociais (Audigier, 2000).

Esses núcleos, geradores de cada uma das Unidades de Competência, são os seguintes:

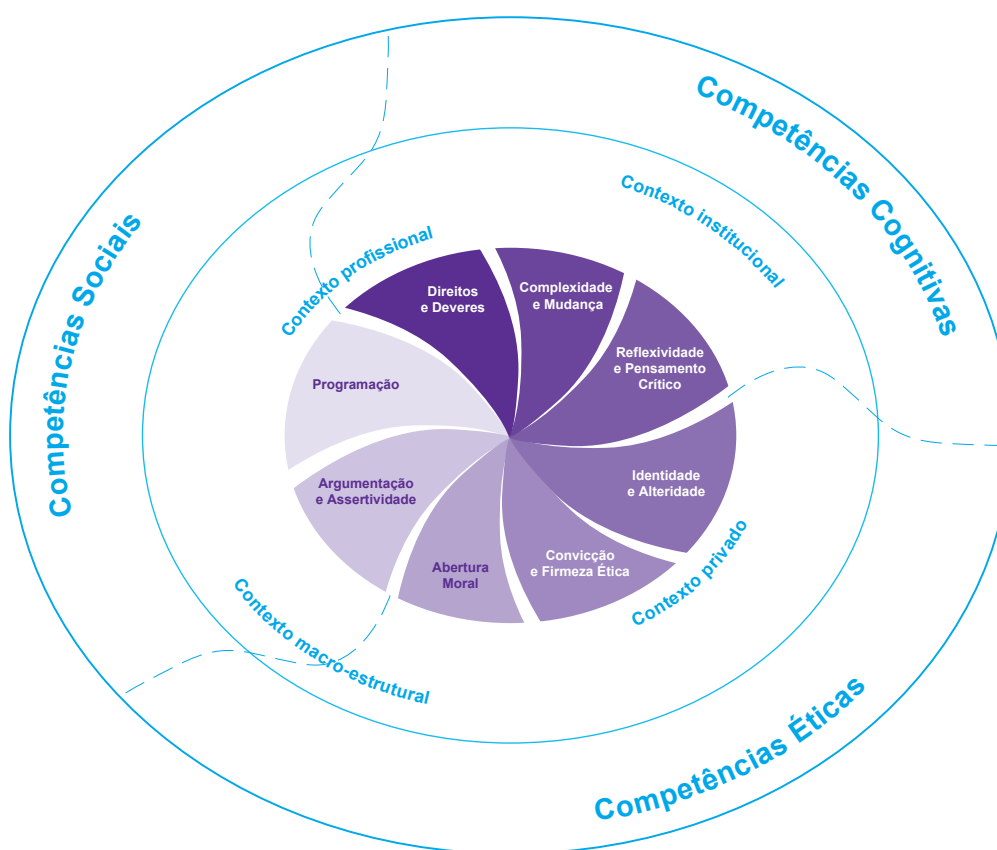


Referenciados a quatro **Domínios de Referência para a Acção (DR)** – isto é, a contextos concretos em que se experimenta a vida quotidiana – desde a vida privada, à vida profissional, à interacção com as instituições e ainda ao enquadramento por processos e dinâmicas espaço-temporais mais amplos – estas **Unidades de Competência** materializam-se em competências chave precisas, cuja intensidade se pretende identificar através de **Critérios de Evidência**. A noção dessa intensidade diferenciada confere sentido à presença implícita de **Elementos de Complexidade** (identificação, compreensão e intervenção) no elenco dos critérios de evidência. Claro que a singularidade de cada história de vida e o correspondente trabalho de aprendizagem revelará combinações diferentes entre expressões de cada um destes sub-núcleos, numa teia de composições tendencialmente infinita. A trajectória de cada adulto é uma experiência complexa. Não se pretende, por isso, de modo algum, sugerir um padrão de gradação linear – de "menor" para "maior" complexidade – mas tão só a presença de registos diferenciados – que cada experiência pessoal molda – nas oito **Unidades de Competência** aqui identificadas.

1. CIDADANIA E PROFISSIONALIDADE

O esquema organizativo que se apresenta de seguida procura ilustrar a estrutura da Área Cidadania e Profissionalidade.

Estrutura da Área de Competências-Chave
Cidadania e Profissionalidade



Esta Área estrutura-se, portanto em dois planos. Num primeiro, com base nos oito Núcleos Geradores (cada um deles na génese de uma das Unidades de Competência); num segundo, a Área CP cruza esses oito Núcleos Geradores com os quatro Domínios de Referência para a Acção. Deste cruzamento entre os Núcleos Geradores e os Domínios de Referência para a Acção resultam 32 **Temas**, e consequentemente as competências-chave que fornecem a matriz em que assenta o processo de reconhecimento, validação e certificação.

Esses 32 temas que estruturam a Área CP deste Referencial encontram-se sintetizados no Quadro 1.

Quadro I Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência - 32 temas.

DIMENSÃO DE COMPETÊNCIAS I: COMPETÊNCIAS COGNITIVAS	
Núcleo Gerador: Direitos e Deveres	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Liberdade e Responsabilidade Pessoal Direitos e Deveres Laborais Democracia Representativa e Participativa Direitos, Deveres e Contextos Globais
Núcleo Gerador: Complexidade e Mudança	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Aprendizagem ao Longo da Vida Processos de Inovação Associativismo e Movimentos Colectivos Globalização
Núcleo Gerador: Reflexividade e Pensamento Crítico	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Preconceitos, Estereótipos e Representações Sociais Reconversões Profissionais e Organizacionais Instituições e Modelos Institucionais Opinião Pública e Reflexão Crítica
DIMENSÃO DE COMPETÊNCIAS II: COMPETÊNCIAS ÉTICAS	
Núcleo Gerador: Identidade e Alteridade	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Códigos Institucionais e Comunitários Colectivos Profissionais e Organizacionais Políticas Públicas Identidades e Patrimónios Culturais
Núcleo Gerador: Convicção e Firmeza Ética	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Valores Éticos e Culturais Deontologia e Normas Profissionais Códigos de Conduta Institucional Escolhas Morais Comunitárias
Núcleo Gerador: Abertura Moral	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Tolerância e Diversidade Processos de Negociação Pluralismo e Representação Plural Mediação Intercultural
DIMENSÃO DE COMPETÊNCIAS III: COMPETÊNCIAS SOCIAIS	
Núcleo Gerador: Argumentação e Assertividade	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Capacidade argumentativa Capacidade assertiva Mecanismos deliberativos Debates e intervenção pública
Núcleo Gerador: Programação	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Projectos pessoais e familiares Gestão do trabalho Projectos colectivos Capacidade prospectiva

1. CIDADANIA E PROFISSIONALIDADE

1.3. Unidades de Competência e Critérios de Evidência

Unidade de Competência 1: Identificar direitos e deveres pessoais, colectivos e globais e compreender da sua emergência e aplicação como expressões ora de tensão ora de convergência.

Núcleo Gerador: Direitos e Deveres	
Competências	Critérios de Evidência
<p>Reconhecer constrangimentos e espaços de liberdade pessoal</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar situações de autonomia e responsabilidades partilhadas. • Compreender as dimensões inerentes à construção e manutenção do Bem Comum: Bem individual vs. Bem público na comunidade. • Explicitar situações de liberdade e responsabilidade pessoal.
<p>Assumir direitos laborais inalienáveis e responsabilidades exigíveis ao/à trabalhador/a</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar direitos laborais em confronto com direitos económicos e/ou de mercado. • Interpretar direitos através do Código do Trabalho. • Reconhecer a expressão dos direitos sociais e laborais.
<p>Reconhecer o núcleo de direitos fundamentais típico de um Estado democrático contemporâneo</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar direitos fundamentais. • Interpretar direitos através da Constituição da República Portuguesa. • Explorar direitos relevantes com a apresentação de propostas de articulação entre representatividade e participação.
<p>Elencar direitos e deveres na comunidade global</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a sustentabilidade da comunidade global. • Reflectir sobre os direitos fundamentais através da <i>Declaração Universal dos Direitos do Homem</i> e outros documentos-chave. • Ser capaz de dialogar, argumentar e participar num vasto universo social de situações reconhecidas.

Unidade de Competência 2: Relacionar-se de modo confiante com a complexidade da informação, identificando diferentes ângulos de leitura e diferentes escalas da realidade.

Núcleo Gerador: Complexidade e Mudança	
Competências	Critérios de Evidência
<p>Contextualizar situações e problemas da vida quotidiana e integrar as suas diferentes dimensões</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar situações de conflito e distinguir posições em confronto. • Organizar, reformular e gerir informação diversa face a uma dada realidade. • Interagir com diferentes actores em contexto doméstico, integrando informação diversa e solucionando conflitos.
<p>Exercer iniciativa e criatividade em novos processos de trabalho</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar novos processos de trabalho. • Relatar a insuficiência dos suportes técnicos/organizacionais nos processos de trabalho e de adaptação a situações inesperadas. • Explorar e utilizar as TIC para acesso a dados e respectiva triagem.
<p>Identificar constrangimentos à construção de dinâmicas associativas e actuar criticamente face a esses obstáculos</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Decodificar e distinguir opiniões em diferentes níveis de análise. • Analisar a fraca mobilização associativa ou rigidez institucional e as formas de as ultrapassar. • Compreender a organização e a dinamização de colectivos distintos.
<p>Reconhecer factores e dinâmicas de globalização</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar factores e dinâmicas de globalização. • Descrever casos de intervenção em escala macro-social. • (Re)conhecer instâncias supranacionais e formas de participação/intervenção.

1. CIDADANIA E PROFISSIONALIDADE

Unidade de Competência 3: Questionar e desconstruir preconceitos próprios e estereótipos sociais.

Núcleo Gerador: Reflexividade e Pensamento Crítico

Competências	Critérios de Evidência
Assumir preconceitos pessoais na representação dos/as outros/as e demonstrar capacidade de os desconstruir DR1	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar vivências em que existiu a necessidade de contornar situações adversas. • Explorar a capacidade de questionamento. • Reconhecer estereótipos e representações sociais e propor alternativas.
Reconhecer os limites pessoais no desempenho profissional e seu questionamento à luz de uma cultura de rigor DR2	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e comparar criticamente dinâmicas organizacionais. • Explicitar situações práticas de postura ética profissional. • Explorar e questionar o impacto de modelos organizacionais no desempenho profissional.
Mapear diferentes modelos institucionais de escala local e nacional e reconhecer o seu conteúdo funcional DR3	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes modelos institucionais. • Comparar criticamente diversos modelos institucionais. • Explorar conteúdos funcionais face a diferentes escalas institucionais.
Identificar estereótipos culturais e sociais, compreendendo os mecanismos da sua formação e revelando distanciamento crítico DR4	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar estereótipos culturais na comunicação social. • Evidenciar distanciamento e reflexão à luz de diferentes perspectivas culturais. • Compreender a formação da opinião pública à luz das diversas perspectivas presentes.

Unidade de Competência 4: Valorizar a diversidade e actuar segundo convicções próprias.

Núcleo Gerador: Identidade e Alteridade	
Competências	CrITÉrios de Evidência
Reconhecer princípios de conduta baseados em códigos de lealdade institucional e comunitária DR1	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar empatia e reacção compassiva e solidária face ao outro. • Interpretar códigos deontológicos. • Relatar princípios de conduta e emitir opinião fundamentada.
Expressar sentido de pertença e de lealdade para com o colectivo profissional DR2	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar pertença e lealdade em contextos vários. • Explicitar situações profissionais de relacionamento com desafios multiculturais. • Expressar-se e agir face a pessoas, grupos ou organizações de âmbito multicultural segundo uma lógica inclusiva.
Identificar e avaliar políticas públicas de acolhimento face à diversidade de identidades DR3	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a diversidade de políticas públicas na sociedade. • Relacionar direitos políticos e associativos. • Situar-se face à inclusão da população migrante.
Relacionar património comum da humanidade com interdependência e solidariedade DR4	<ul style="list-style-type: none"> • Reflectir sobre as implicações sociais do património comum da humanidade. • Discutir e avaliar o papel das/os cidadãs/cidadãos no mundo actual: relações jurídicas no marco de integração supranacional e dimensão supranacional dos poderes do estado face às/aos cidadãs/cidadãos. • Expressar e demonstrar respeito e solidariedade pelas diferentes identidades culturais.

1. CIDADANIA E PROFISSIONALIDADE

Unidade de Competência 5: Avaliar a realidade à luz de uma ordem de valores consistente e actuar em conformidade.

Núcleo Gerador: Convicção e Firmeza Ética	
Competências	Critérios de Evidência
<p>Distinguir as várias hierarquizações de valores, escolher e reter referentes éticos e culturais</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes valores culturais. • Argumentar e contra-argumentar em contextos de tensão cultural. • Intervir em contextos de tensão cultural.
<p>Adoptar normas deontológicas e profissionais como valores de referência não transaccionáveis em contextos profissionais</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar deontologia e normas profissionais. • Reconhecer valores de referência em organizações distintas. • Actuar criticamente sobre práticas/posturas sociais articulando responsabilidade pessoal e profissional.
<p>Identificar a convicção e firmeza ética como valores necessários para o desenvolvimento institucional</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar valores necessários para o desenvolvimento institucional. • Explorar posturas valorativas em contexto organizacional. • Contribuir para a construção de um código de conduta ético.
<p>Elencar escolhas morais básicas para a comunidade global: dignidade vs. desumanidade, desenvolvimento vs. pobreza, justiça vs. assimetria, ...</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar condutas solidárias. • Posicionar-se através de um julgamento informado acerca de diferentes escolhas morais. • Empenhar-se na preservação da herança cultural da humanidade.

Unidade de Competência 6: Adotar a tolerância, a escuta e a mediação como princípios de inserção social.

Núcleo Gerador: Abertura Moral	
Competências	Critérios de Evidência
<p>Identificar exigências de tolerância e actuar em conformidade</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar valores democráticos. • Reconhecer a exigência de tolerância na conduta pessoal. • Demonstrar disponibilidade para aceitar/tolerar diferentes formas de estar.
<p>Assumir princípios de negociação, escuta activa e respeito por intervenções e ideias diversas</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar processos de negociação e intervenção. • Adotar atitudes de abertura e cooperação em contextos profissionais. • Intervir com assertividade em contextos profissionais.
<p>Assumir o pluralismo como um valor da comunidade política</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar formas plurais de um ponto de vista institucional. • Relacionar a comunidade política e a representação plural. • Mobilizar um projecto de intervenção.
<p>Relacionar-se com a diversidade cultural segundo uma lógica de interacção e mediação</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e ultrapassar dificuldades face a situações concretas de estereotipização e de preconceito social. • Reconhecer e explorar juízos críticos díspares. • Contribuir para a construção de um guia de boas práticas de mediação intercultural.

1. CIDADANIA E PROFISSIONALIDADE

Unidade de Competência 7: Capacidade de intervenção pública em contextos de antagonismo de pontos de vista.

Núcleo Gerador: Argumentação e Assertividade

Competências	CrITÉrios de Evidência
<p>Calibrar a iniciativa argumentativa própria com o acolhimento de pontos de vista divergentes</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a necessidade de reflexão crítica face a pontos de vista diferenciados. • Reconhecer talentos internos de abertura e receptividade a outros pontos de vista. • Explorar situações de interacção argumentativa.
<p>Identificar e compreender a interacção dos vários âmbitos problemáticos do dia-a-dia</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar processos profissionais e pessoais em interacção controversa. • Reconhecer a necessidade de participação assertiva em âmbitos de vida distintos. • Capacidade de elaborar um plano de acção pessoal em situações profissionais e pessoais complexas.
<p>Participar activamente em instituições deliberativas de escala diversa</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes escalas institucionais. • Compreender múltiplos mecanismos deliberativos. • Explorar a disponibilidade para participar em projectos diversificados.
<p>Intervir em debates públicos</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar formas de resolução de conflitos numa escala de intervenção pública. • Distinguir formas democráticas de intervenção pública. • Explorar a intervenção em debates públicos.

Unidade de Competência 8: Conceber e desenvolver projectos pessoais e sociais.

Núcleo Gerador: Programação	
Competências	CrITÉrios de Evidência
<p>Pensar prospectivamente a vida pessoal</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar formas de gestão da vida pessoal. • Planificar e otimizar projectos pessoais e familiares. • Explorar recursos para uma gestão estratégica pessoal.
<p>Mobilizar vários saberes para resolução de problemas profissionais complexos</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar formas de gestão da vida profissional. • Mobilizar novos saberes e elaborar alternativas face a problemas profissionais. • Planificar, propor e trabalhar diferentemente em contextos que envolvam equipas reduzidas ou alargadas.
<p>Conceber, desenvolver e cooperar em projectos colectivos</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar projectos colectivos. • Planificar estratégias de desenvolvimento de projectos. • Cooperar em contextos não formais e não directivos.
<p>Posicionar-se prospectivamente em contextos macro-sociais de incerteza e ambiguidade</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar contextos macro-sociais de incerteza e ambiguidade. • Seleccionar opções de comportamento que assumam a mudança como um desafio desejável face às alterações globais. • Adoptar mudanças de estilo de vida motivadas por riscos globais (ex: alterações climáticas).

1. CIDADANIA E PROFISSIONALIDADE

1.4. Perfil de Competências: Cidadania e Profissionalidade

Pretende-se que um adulto que obtenha a certificação de nível secundário demonstre nesta Área capacidade de agir nos seus diferentes contextos de vida, de modo informado e crítico, evidenciando uma consciência e um património de práticas de direitos e deveres fundamentais, em articulação com o primado do bem comum, assumindo-se, em simultâneo, num quadro de formação permanente, aberto à complexidade e à iniciativa como referências de vida.

Assegura-se assim o reconhecimento a adultos que, não tendo completado o ensino secundário formal, evidenciam na sua acção diária competências de Cidadania e Profissionalidade significativas, sendo capazes de identificá-las e explicitá-las fora desses contextos imediatos.

Neste caso, definem-se os contextos privado, profissional, institucional e macro-estrutural como quatro domínios de referência para a acção fundamentais, nos quais os candidatos deverão evidenciar e ver validadas as suas competências.

Competências-Chave

- Reconhecer os direitos e deveres fundamentais exigíveis em diferentes contextos: pessoal, laboral, nacional e global;
- Compreender-se num quadro de formação/aprendizagem permanente e de contínua superação das competências pessoais e profissionais adquiridas, reconhecendo a complexidade e a mudança como características de vida;
- Ter consciência de si e do mundo, assumindo distanciamento e capacidade de questionar preconceitos e estereótipos sociais em diferentes escalas;
- Adoptar princípios de lealdade e de pertença, em diálogo aberto com a diferença;
- Identificar dilemas morais complexos nos diferentes contextos de experiência, e ser capaz de efectuar escolhas com discernimento e coragem, pautadas pelo primado do património comum;
- Entender o pluralismo e a tolerância como desafios cruciais a uma inserção comunitária saudável;
- Intervir activamente em instituições e mecanismos deliberativos, calibrando argumentação própria com o acolhimento de pontos de vista divergentes;
- Ter capacidade de programação de objectivos pessoais e profissionais, mobilizando recursos e saberes, em contextos de incerteza.



2. Sociedade, Tecnologia e Ciência

2.1. Fundamentação

Vivemos, hoje, em sociedades com graus de complexidade e de mudança sem precedentes na História, onde a ciência e a tecnologia desempenham um papel de crescente importância. A generalidade da população deve, pois, tanto na sua vida profissional como na sua vida pessoal e familiar, adaptar-se e saber lidar com novos contextos e desafios nos quais a ciência e a tecnologia são componentes essenciais, fontes de oportunidades ilimitadas mas também de crescentes riscos de exclusão, sobretudo para quem não possui competências nestes domínios. E as sociedades, no seu conjunto, têm que encontrar vias formais e informais de promover e reconhecer os saberes práticos dos seus cidadãos nestes campos, como forma de impulsionar a sua competitividade económica, o seu desenvolvimento sustentável, a sua cidadania democrática. Razões de sobra, pois, para que um referencial de competências-chave de nível secundário inclua uma Área de Sociedade, Tecnologia e Ciência.

Incluem-se nesta Área um conjunto de competências-chave que cobre campos científicos diversos que vão desde as ciências sociais e humanas (sociologia, história, antropologia, geografia) até às ciências naturais e exactas (física, química, biologia, ciências médicas, matemática), passando pelas ciências económicas e de gestão (economia, finanças, gestão, contabilidade e *marketing*).

Embora sejam campos que envolvem saberes formalizados e especializados cada vez mais complexos, a Área de Competências-Chave Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) centra-se em competências eminentemente contextualizadas e integradas. No fundo, competências que são accionadas nas práticas quotidianas de todos os cidadãos.

Contextualizadas, no sentido em que são competências relevantes para os indivíduos, que se inscrevem profundamente nos contextos sociais em que estes se movem, por vezes, num nível subconsciente, de saber-fazer, interiorizado através das práticas continuadas ao longo dos anos. Nestes casos, não obstante, exige-se um esforço de reflexividade e consciencialização, de modo a se poder expressar competências adquiridas mas não reconhecidas, por vezes, pelos próprios. Por exemplo, um indivíduo sem nunca ter memorizado a designação dos vários componentes químicos, a um nível quotidiano, necessita de saber actuar na interpretação e operacionalização da posologia de um determinado fármaco, reconhecendo, frequentemente, o seu princípio activo. De notar, que esta contextualização das competências visa concebê-las como construções ao longo da vida quotidiana dos indivíduos, não excluindo obviamente o seu potencial de inovação e transferência para novos contextos.

Integradas, precisamente por se tratar de modos de acção que, muitas vezes, convocam conhecimentos construídos separadamente em diversos campos científicos e tecnológicos, mas que, não obstante, se operacionalizam, nos contextos de vida pessoal e profissional, de forma interligada, como modo de responder a problemas também eles transversais. Por exemplo, no caso da implementação de uma determinada tecnologia numa organização, um indivíduo deverá demonstrar uma competência que pode articular conhecimentos que, a um nível especializado, se associam a áreas tão distintas como a física, a informática, a economia e a sociologia. De notar, que esta integração ultrapassa, em muitos casos, as áreas de sociedade, ciência e tecnologia, articulando-se profundamente com questões tratadas nas outras áreas, seja da comunicação ou da cidadania.

2.2. Estrutura

De forma a garantir o carácter contextualizado das competências, a Área Sociedade, Tecnologia e Ciência do Referencial estrutura-se em torno de sete **Unidades de Competência (UC)** geradas a partir de sete grandes núcleos (**Núcleos Geradores**) que projectam a Ciência e a Tecnologia na Sociedade, e que se traduzem na maioria dos casos, por competências-chave existentes, em ligação com a experiência de vida. Pela sua transversalidade e omnipresença na vida de todos os cidadãos, bem como pelo seu potencial de transferibilidade, sugere-se que estes núcleos sejam considerados também como contextos-âncora na validação e certificação de competências em STC.

Esses núcleos, geradores de cada uma das Unidades de Competência, são os seguintes:



Os **Domínios de Referência para a Acção (DR)** correspondem a elementos contextualizadores do accionamento das competências a evidenciar. O mundo em que cada um vive inclui, cada vez mais, uma pluralidade de dimensões, entre as quais, a sua vida privada, a sua vida profissional, também o viver institucional, ou seja, a interacção contínua com diversos sistemas e organizações e ainda a compreensão da vida quotidiana com base em processos espaço-temporais mais amplos, permitindo-se perspectivar as relações entre lugares, o passado, o presente e o futuro.

São eles:

DR1 Contexto privado (Sociedade, Tecnologia e Ciência no contexto privado)

DR1 – A grande diversidade de experiências e saberes de foro privado adquiridos na vida quotidiana dos indivíduos é o ponto de partida para a definição de competências sociais, técnicas e científicas a serem evidenciadas neste domínio.

2. SOCIEDADE, TECNOLOGIA E CIÊNCIA

DR2 Contexto profissional (Sociedade, Tecnologia e Ciência no contexto profissional)

DR2 – Os contextos socioprofissionais dos indivíduos e/ou as interações quotidianas com profissionais de diferentes áreas de especialização constituem um campo significativo de aquisição e aplicação de competências sociais, técnicas e científicas que poderão ser evidenciadas neste domínio.

DR3 Contexto institucional (Saberes, Poderes e Instituições)

DR3 – As interações entre indivíduos e instituições sociais diversas jogam-se face a saberes e poderes instituídos que se traduzem ao longo da vida por competências sociais, técnicas e científicas, cuja tomada consciente de posição requer a identificação, compreensão e intervenção adequadas a partir das competências a evidenciar neste domínio.

DR4 Contexto macro-estrutural (Estabilidade e Mudança: da Sociedade ao Universo)

DR4 – A compreensão do indivíduo como elemento de um Universo e de uma sociedade em permanente mudança, com um presente, um passado e também um futuro, requer um grau de abstracção que é adquirido regra geral, formalmente, mas também através da observação, da procura e do esforço pessoal, e que se pode traduzir em competências sociais, técnicas e científicas a evidenciar neste domínio.

Haverá sempre uma perspectiva plural, com uma visão tripla, a da Sociedade, a da Tecnologia e a da Ciência. Não colocando em causa a sua profunda interligação, a inclusão de três **Dimensões de Competências** (Social, Tecnológica e Científica) facilitará a leitura de técnicos de RVC e de formadores e, evidentemente, dos candidatos adultos/formandos à certificação.

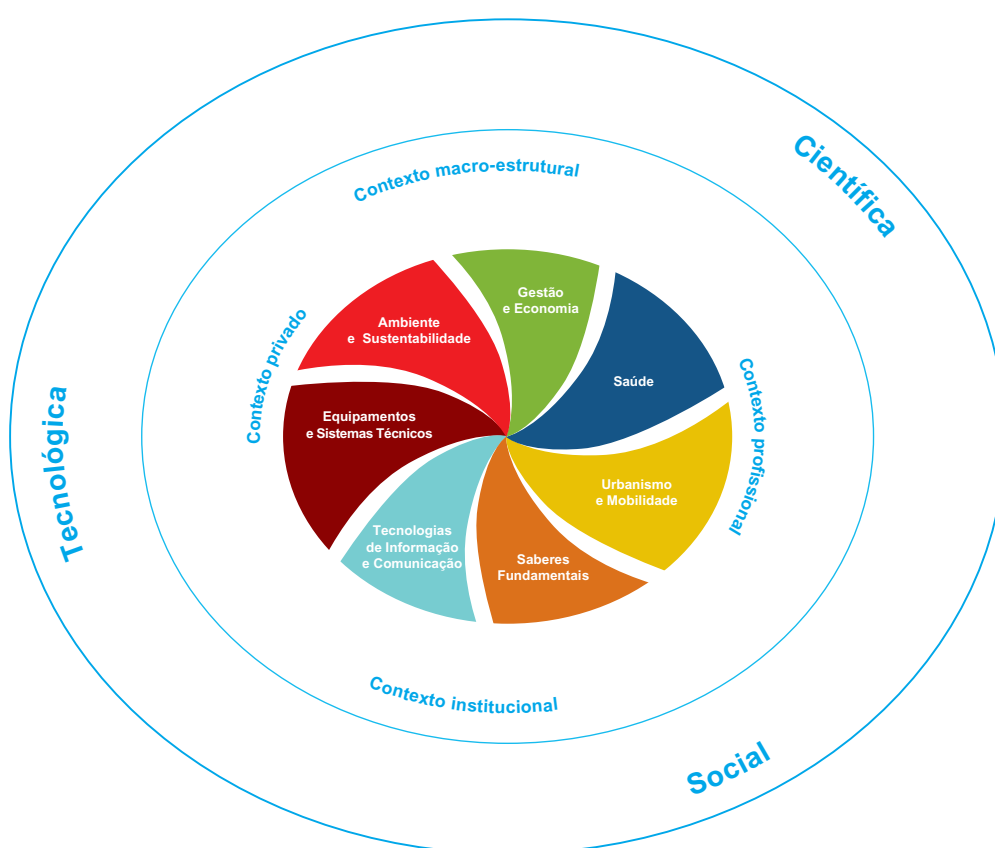
Para além da visão plural, consideram-se também **Elementos de Complexidade**, que são ao mesmo tempo de integração, associados a essa visão. Elementos de complexidade de tipo I correspondem no essencial à identificação, o tipo II à compreensão e o tipo III à intervenção¹.

De notar que procuramos garantir que nesta área, o referencial tenha também: i) um valor formativo *per si*, ou seja, que promova no candidato o seu estatuto de aprendente e o seu interesse por actualizar e aprofundar permanentemente, por vias formais ou informais, as suas competências nestes domínios; e ii) uma validade social, em particular nos contextos académico e profissional, permitindo assim a todos os candidatos, um *empowerment* efectivo, ou seja, que o reconhecimento de competências de nível secundário possa, de facto, converter-se em progressões a vários níveis (académicos, profissionais, familiares, etc.).

¹ Estes elementos de complexidade permitirão operacionalizar um sistema de créditos que é objecto de descrição pormenorizada no documento Guia de Operacionalização que acompanha este Referencial. São, tal como referido no Capítulo I, diferentes elementos de complexidade contidos nos critérios de evidência de cada uma das competências-chave.

O esquema organizativo que se apresenta de seguida procura ilustrar a estrutura da Área STC.

Estrutura da Área de Competências-Chave Sociedade, Tecnologia e Ciência (dimensões das competências)



A Área STC estrutura-se, num primeiro plano, a partir dos sete Núcleos Geradores (cada um deles na génese de uma das Unidades de Competência), enquanto organizadores temáticos, a partir de temas suficientemente abrangentes e relevantes da vida social contemporânea, mas sem a pretensão de serem exaustivos. E num segundo plano, a Área STC cruza os sete Núcleos Geradores com os quatro Domínios de Referência para a Acção. É a partir deste cruzamento entre os Núcleos Geradores e os Domínios de Referência para a Acção que se definem os (7x4=) 28 **Temas** (ver Quadro 1), e consequentemente as competências-chave que fornecem a matriz em que assenta o processo de reconhecimento, validação e certificação. Por último, num terceiro plano, os critérios de evidência são, por sua vez, formulados perspectivando as competências-chave segundo as três **dimensões** que definem a área STC: Social, Tecnológica e Científica.

Os 28 temas que estruturam a Área STC deste Referencial encontram-se sintetizados no Quadro 1.

2. SOCIEDADE, TECNOLOGIA E CIÊNCIA

Quadro I Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência – 28 temas.

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Equipamentos Domésticos Equipamentos Profissionais Utilizadores, Consumidores e Reclamações Transformações e Evoluções Técnicas
Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Consumo e Eficiência Energética Resíduos e Reciclagens Recursos Naturais Clima
Núcleo Gerador: Saúde (S)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Cuidados Básicos Riscos e Comportamentos Saudáveis Medicinas e Medicação Patologias e Prevenção
Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Orçamentos e Impostos Empresas, Organizações e Modelos de Gestão Sistemas Monetários e Financeiros Usos e Gestão do Tempo
Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Comunicações Rádio Micro e Macro Electrónica Media e Informação Redes e Tecnologias
Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Construção e Arquitectura Ruralidade e Urbanidade Administração, Segurança e Território Mobilidades Locais e Globais
Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas O Elemento Processos e Métodos Científicos Ciência e Controvérsias Públicas Leis e Modelos Científicos

Por último, considerou-se também fundamental incluir na Área STC um conjunto de **Fichas-Exemplo de Critérios de Evidência** que sugerem actividades contextualizadas a partir dos diversos temas da vida quotidiana identificados em cada núcleo gerador, e cada uma delas explicitando os três tipos de elementos de complexidade.

As fichas-exemplo operacionalizam as competências-chave que propomos como fundamentais em sociedade, tecnologia e ciência, mas também garantem os princípios de adequação, relevância, abertura e flexibilidade que orientam este Referencial de nível secundário.

Pretendem, como foi referido, constituir-se como sugestões de actividades a propor, consoante as características dos candidatos e que não excluem, mas pelo contrário facilitam, a possível adequação ou mesmo construção de outras fichas, caso estas não se enquadrem na área a trabalhar e/ou no perfil do candidato, baseando-se assim nos princípios de flexibilidade e transferência em que este Referencial se enquadra. Como se verá, trata-se de exemplos de situações de vida recorrentes, nas quais os indivíduos são chamados a accionar as referidas competências-chave, promovendo a possibilidade de trabalho com materiais e situações diversas trazidas pelo candidato da sua própria experiência pessoal, bem como dos seus projectos de vida.

No documento Guia de Operacionalização do Referencial encontrar-se-á o conjunto de actividades contextualizadas apresentadas na forma de **Fichas-Exemplo de Critérios de Evidência**, elaboradas a partir de conteúdos concretos para cada uma das Unidades de Competência.

2. SOCIEDADE, TECNOLOGIA E CIÊNCIA

2.3. Unidades de Competência e Critérios de Evidência

Unidade de Competência 1: Intervir em situações de relacionamento com equipamentos e sistemas técnicos tendo como base a identificação e compreensão dos seus princípios e o conhecimento das normas de boa utilização, conducentes ao reforço de eficiência e de capacidade de entendimento das relações sociais.

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)		
Competências	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
Operar com equipamentos e sistemas técnicos em contextos domésticos, identificando e compreendendo as suas normas de boa utilização e os seus diferentes utilizadores DR1	<ul style="list-style-type: none"> Actuar nos modos de utilização de equipamentos técnicos no contexto doméstico, equacionando as desigualdades entre mulheres e homens e explorando formas de as ultrapassar. Actuar no modo de utilizar equipamentos técnicos na vida doméstica no sentido de melhorar a eficiência e evitar danos. Actuar tendo em conta os princípios científicos em que assenta o funcionamento de equipamentos domésticos (electricidade, calor, força, etc.). 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 1
Operar equipamentos e sistemas técnicos em contextos profissionais, identificando e compreendendo as suas normas de boa utilização e seus impactos nas organizações DR2	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no quadro das qualificações profissionais para lidar com equipamentos e sistemas técnicos, no sentido da reconversão das posições hierárquicas ocupadas pelos trabalhadores nas organizações. Actuar no sentido de clarificar as propriedades e limitações dos equipamentos e dos procedimentos técnicos disponíveis ou que possam vir a ser disponibilizados num contexto profissional ou na interacção com profissionais especializados. Actuar na interacção com profissionais especializados com base nos princípios científicos em que assenta o funcionamento de equipamentos e sistemas técnicos (mecânica, calor, etc.) tendo em conta as relações matemáticas entre as noções envolvidas. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 2
Interagir com instituições, em situações diversificadas com base nos direitos e deveres de utilizadores e consumidores de equipamentos e sistemas técnicos DR3	<ul style="list-style-type: none"> Actuar enquanto utilizador informado e consumidor responsável de equipamentos e sistemas técnicos, reconhecendo a diversidade de instituições, competências e relações de poder que existem nesta área, nas sociedades contemporâneas. Actuar com base em conhecimentos técnicos no relacionamento com fabricantes, vendedores e fornecedores, em questões sobre garantias, qualidade dos produtos e dos serviços prestados, etc. Actuar recorrendo a fundamentos científicos, em particular a modelos matemáticos nas tomadas de decisão sobre equipamentos e sistemas técnicos com vista à defesa de direitos dos consumidores. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 3
Mobilizar conhecimentos e práticas para a compreensão e apropriação das transformações e evoluções técnicas e sociais DR4	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante as transformações e evoluções dos equipamentos e sistemas técnicos considerando as suas consequências nas estruturas e interacções sociais. Actuar nas utilizações de equipamentos e sistemas técnicos tendo em conta a sua evolução tecnológica no sentido da melhoria de rendimento, da redução do número de horas por tarefa, etc. Actuar face às transformações e evoluções técnicas dos equipamentos relacionando-as com a evolução histórica dos princípios científicos, com especial ênfase nas ciências físicas e químicas, suportada pela evolução da própria matemática ao nível do cálculo diferencial. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 4

Unidade de Competência 2: Identificar e intervir em situações de tensão entre o ambiente e a sustentabilidade, fundamentando posições relativas a segurança, preservação e exploração de recursos, melhoria da qualidade ambiental e influência no futuro do planeta.

Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)		
Competências	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Promover a preservação e melhoria da qualidade ambiental através de práticas quotidianas que envolvam preocupações com o consumo e a eficiência energética</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar face aos consumos energéticos e sua eficiência no contexto privado, identificando práticas sociais diferenciadas e correlacionando conhecimentos científicos e técnicos com modos de actuação. Actuar em situações da vida quotidiana aplicando técnicas, procedimentos e equipamentos que evitem o desperdício energético (por exemplo, lâmpadas de baixo consumo, isolamento térmico das habitações, etc.) ou promovam a rentabilização local de recursos energéticos renováveis e alternativos (por exemplo, energia solar para aquecimento de águas sanitárias, etc.). Actuar tendo em conta os processos físicos, químicos, biológicos que fundamentam a optimização dos recursos energéticos (por exemplo, explicitando as dependências da eficiência de um sistema nas suas variáveis ou, os princípios fundamentais que regulam a transmissão de calor e energia, etc.). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência</p> <p>STC 5</p>
<p>Incluir processos de valorização e tratamento de resíduos nas medidas de segurança e preservação ambiental</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar a nível individual, tendo em conta as diferentes ocupações profissionais relacionadas com a recolha e tratamento de resíduos e as posições ocupadas na estrutura social, no sentido de incrementar trajectórias de mobilidade social ascendente. Actuar sobre a produção, tratamento e valorização de resíduos numa base técnico-profissional de forma a detectar melhorias possíveis e meios de as concretizar, com vista à redução da poluição e dos consumos energéticos, e do aumento da segurança. Actuar relativamente aos princípios científicos químicos, físicos e biológicos em que assenta a reciclagem e o tratamento e valorização de resíduos. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência</p> <p>STC 6</p>
<p>Diagnosticar as tensões institucionais entre o desenvolvimento e a sustentabilidade face à exploração e gestão de recursos naturais</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar face à multiplicidade de instituições com saberes e poderes diferenciados na gestão dos recursos naturais nas sociedades contemporâneas. Actuar nos debates técnicos sobre o ambiente e em particular sobre os processos de gestão de recursos naturais, energéticos, etc., distinguindo as posições em confronto, os interesses envolvidos, e discutindo as possibilidades de consensos (política da água, etc.). Actuar face aos debates sobre ambiente, pondo em evidência o papel da fundamentação científica rigorosa, reconhecendo a sua validade relativa. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência</p> <p>STC 7</p>
<p>Mobilizar conhecimentos sobre a evolução do clima ao longo do tempo e a sua influência nas dinâmicas populacionais, sociais e regionais</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar na interacção com as variáveis climáticas, reconhecendo que os grupos sociais, as regiões e os modos de produção podem ter modos diferenciados de relação com o ambiente. Actuar em ligação com o processo de evolução das tecnologias e sua consequência na estabilidade ambiental e em particular na evolução climática. Actuar tendo em conta os conhecimentos científicos relativos à história e evolução da Terra, e também ao papel da intervenção humana (por exemplo, relacionar a dependência climática com as grandes erupções vulcânicas, com a revolução industrial, etc.) sendo capaz de reconhecer correlações estatísticas entre os diversos factores envolvidos. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência</p> <p>STC 8</p>

Unidade de Competência 3: Compreender que a qualidade de vida e bem-estar implicam a capacidade de accionar fundamentada e adequadamente intervenções e mudanças biocomportamentais, identificando factores de risco e de protecção, e reconhecendo na saúde direitos e deveres em situações de intervenção individual e do colectivo.

Núcleo Gerador: Saúde (S)

Competências	CrITÉrios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
Adoptar cuidados básicos de saúde em função de diferentes necessidades e situações de vida DR1	<ul style="list-style-type: none"> Actuar nos comportamentos sociais face aos cuidados básicos de saúde, tendo em conta a sua associação a contextos socioculturais, práticas de sociabilidade e processos culturais e económicos específicos. Actuar quotidianamente de acordo com as necessidades básicas de saúde (exercício, alimentação e lazer) adoptando produtos e procedimentos que se ajustem a situações específicas e ao modo de vida. Actuar com conhecimento das necessidades específicas do organismo em função da idade, tipo de actividade e estado de saúde, evitando comportamentos desajustados. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 9
Promover comportamentos saudáveis e medidas de segurança e prevenção de riscos, em contexto profissional DR2	<ul style="list-style-type: none"> Actuar face aos sistemas de protecção social como elementos do Estado-Providência, identificando as suas diferentes consequências no acesso dos cidadãos aos cuidados de saúde, tendo em conta os riscos de determinadas profissões. Actuar conscientemente na manipulação de equipamentos e materiais e na preservação e melhoramento das condições ambientais no local de trabalho tendo em conta a preservação e promoção da saúde. Actuar na prevenção de doenças e acidentes profissionais, com base no conhecimento do modo de actuação no organismo de factores potenciadores de desequilíbrios e na forma de adequar o trabalho às características e capacidades do trabalhador. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 10
Reconhecer os direitos e deveres dos cidadãos e o papel da componente científica e técnica na tomada de decisões racionais relativamente à saúde DR3	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no campo da saúde, entendendo-o como um campo composto por instituições com competências especializadas na produção e distribuição de medicamentos, mas incluindo também áreas de liberdade, desigualdade e conflito. Actuar no relacionamento com serviços e sistemas de saúde reconhecendo as possibilidades de escolha e os limites da auto-medicação, bem como intervindo no sentido de conhecer a fiabilidade de técnicas e produtos para a saúde. Actuar na promoção e salvaguarda da saúde recorrendo a conhecimentos científicos para a tomada de posição em debates de interesse público sobre problemas da saúde (planeamento familiar, terapêuticas naturais, toxicodependência, etc.), suportando essas posições em análises matemáticas que permitam perspectivar medidas de forma consistente. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 11
Prevenir adequadamente patologias em função da evolução das realidades sociais, científicas e tecnológicas DR4	<ul style="list-style-type: none"> Actuar na prevenção ou resolução de patologias, compreendendo que os riscos, os meios e as concepções de saúde variam entre grupos sociais e entre tempos históricos. Actuar tendo em conta a evolução das regras de prevenção e a sua aplicação em situações adequadas, mostrando capacidade de improvisação de meios de protecção. Actuar reconhecendo a evolução do conhecimento científico na forma de melhor enfrentar os agentes causadores de doenças, as suas variantes e o aparecimento de novas doenças, considerando a inferência como um processo importante neste domínio. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 12

Unidade de Competência 4: Identificar, compreender e intervir em situações de gestão e economia, desde o orçamento privado e familiar até a um nível mais geral através da influência das instituições monetárias e financeiras na economia em que se está inserido e tendo em conta princípios das ciências económicas.

Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)

Competências	CrITÉRIOS de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Organizar orçamentos familiares tendo em conta a influência dos impostos e os produtos e serviços financeiros disponíveis</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar na elaboração de orçamentos familiares de acordo com as características e composições dos agregados, identificando rubricas de despesas e receitas e compreendendo a sua utilização no sentido da redução do endividamento das famílias e indivíduos. Actuar na gestão dos bens familiares recorrendo ponderadamente a meios técnicos e a produtos financeiros diferenciados adequados à optimização do rendimento disponível. Actuar em situações da gestão do orçamento familiar usando conhecimentos de contabilidade e de aplicações matemáticas. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 13</p>
<p>Interagir com empresas, instituições e organizações mobilizando conhecimentos de gestão de recursos</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar de forma inovadora em contextos profissionais distintos, identificando diferentes modelos de gestão e estruturas organizacionais e aplicando-os no sentido da eficácia produtiva e relacional das organizações e do bem-estar dos trabalhadores. Actuar em situações de gestão profissional ou de contencioso com instituições exteriores, recorrendo à experiência prática de contabilidade e de direito fiscal. Actuar em situações da vida profissional que envolvam a gestão de recursos técnicos e humanos, bem como novas estratégias para implementação da eficácia organizacional, considerando o papel que a programação linear e a optimização podem ter neste contexto. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 14</p>
<p>Perspectivar a influência dos sistemas monetários e financeiros na economia e na sociedade</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no sistema económico, monetário e financeiro, reconhecendo novos problemas e oportunidades geradas pelas interacções que se estabelecem a nível global, e em particular, no contexto da União Europeia, e seus efeitos no bem-estar e progresso social. Actuar ao nível das tecnologias relacionadas com o conhecimento e a segurança de diferentes meios de transacção e na comunicação com instituições económicas e financeiras. Actuar com conhecimento dos indicadores macroeconómicos tendo em conta que os problemas económicos envolvem políticas monetárias, e considerando a utilização de modelos matemáticos que permitam simular e prever diversas situações. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 15</p>
<p>Diagnosticar os impactos das evoluções sociais, tecnológicas e científicas nos usos e gestão do tempo</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar nos usos e na gestão do tempo, compreendendo que os diferentes elementos do sistema económico variam consoante os sectores de actividade e estão em permanente evolução ao longo do tempo. Actuar tendo em conta as tecnologias existentes na gestão do tempo (por exemplo, o transporte aéreo versus a vídeo conferência). Actuar ao nível da gestão do custo do tempo compreendendo a evolução ao longo da história e tendo em conta factores diversos tais como o custo da hora de salário, encargos sociais e amortização de equipamentos, considerando uma vez mais as potencialidades da matemática na simulação de situações alternativas tendo em vista a procura de soluções óptimas. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 16</p>

2. SOCIEDADE, TECNOLOGIA E CIÊNCIA

Unidade de Competência 5: Identificar, compreender e intervir em situações onde as TIC sejam importantes no apoio à gestão do quotidiano, a facilidade de transmissão e difusão de informação socialmente controlada, reconhecendo que a relevância das TIC tem consequências na globalização das relações.

Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

Competências	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
Entender a utilização das comunicações rádio em diversos contextos familiares e sociais DR1	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no quadro das predisposições para os usos e exploração de novas funcionalidades em objectos tecnologicamente avançados que fazem recurso às comunicações rádio, relacionando-os com os perfis sociais dos indivíduos. Actuar em situações da vida doméstica na resolução de problemas relacionados com as comunicações a distância (rádio, televisão, telemóvel, telefone fixo, etc.). Actuar na utilização das TIC na vida privada com conhecimento dos elementos básicos científicos nas comunicações rádio: ondas electro-magnéticas, electrónica, etc. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 17
Perspectivar a interacção entre a evolução tecnológica e as mudanças nos contextos e qualificações profissionais DR2	<ul style="list-style-type: none"> Actuar em novas formas de aquisição de competências face às TIC, compreendendo os seus usos nas organizações e relacionando-os com as literacias e qualificações exigidas aos profissionais na sociedade da informação. Actuar na esfera da vida profissional promovendo o recurso às tecnologias de suporte às TIC (micro electrónica, ecrãs, etc.). Actuar na vida profissional, com conhecimentos científicos básicos de funcionamento dos equipamentos de suporte às TIC (por exemplo, o computador, o monitor de cristais líquidos, a aritmética binária, etc.). 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 18
Discutir o impacto dos media na construção da opinião pública DR3	<ul style="list-style-type: none"> Actuar recorrendo aos meios de comunicação de massas, compreendendo os diversos actores e interesses envolvidos na sua produção e o poder da informação nas sociedades modernas. Actuar em relação à tecnologia de suporte aos meios de comunicação e disseminação de informação (por exemplo, as estações de televisão, estações de rádio, as agências de informação, os satélites, etc.). Actuar tendo em conta a evolução dos meios de informação e comunicação de massas, reconhecendo alguns novos conceitos e procedimentos científicos utilizados na produção de informação. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 19
Relacionar a evolução das redes tecnológicas com as redes sociais DR4	<ul style="list-style-type: none"> Actuar na sociedade da informação, identificando novas oportunidades de participação, bem como mecanismos de desigualdade, resultantes da (des)articulação entre redes tecnológicas e redes sociais. Actuar tendo em conta o desenvolvimento dos modos de transmissão de informação ao longo da História, relacionando-o com a evolução das estruturas sociais, a ocupação do território, etc. (por exemplo, a rede de televisão, a internet, etc.). Actuar em relação à evolução dos conhecimentos científicos na construção das redes (por exemplo, a estrutura celular dos telemóveis, o uso da base binária na internet). 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 20

Unidade de Competência 6: Identificar, compreender e intervir em questões de relação entre habitação, meios de subsistência, relacionamento social e mobilidade em ambiente rural ou urbano, na perspectiva da contribuição para a harmonização e melhoria da qualidade de vida.

Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)		
Competências	CrITÉrios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Associar conceitos de construção e arquitectura à integração social e à melhoria do bem-estar individual</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no plano da construção e arquitectura dos espaços físicos, identificando diferentes tipos de alojamento familiar associados a modos de vida particulares, no sentido da melhoria do bem-estar social, da qualidade de vida e da integração sociocultural. Actuar ao nível das tecnologias inovadoras de construção na optimização das condições de habitabilidade e arquitectura ajustadas (por exemplo, os materiais isolantes térmicos e acústicos, arquitecturas ecológicas, promoção de acessibilidades). Actuar ao nível das propriedades dos materiais, tradicionais e modernos, em função das necessidades e qualidade da construção (por exemplo, tintas ecológicas, isolantes reciclados, etc.) e/ou ao nível das quantidades desses materiais em função das áreas ou volumes em que serão utilizados. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência</p> <p>STC 21</p>
<p>Promover a qualidade de vida através da harmonização territorial em modelos de desenvolvimento rural ou urbano</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar ao nível das dinâmicas de desenvolvimento local e regional, em contextos urbanos e rurais, compreendendo a evolução das actividades económicas e os processos de transformação sociocultural num dado território, relacionando-as com as mudanças nas profissões e nos modos de vida das populações. Actuar na exploração dos recursos naturais (zonas de agricultura, piscatórias, mineiras), ou nos locais de grande comercialização e consumo (centros urbanos), com conhecimento dos meios técnicos adequados, tradicionais ou inovadores. Actuar na vida profissional com conhecimento do modo de actuação dos processos químicos, biológicos e técnicos de produção, em zonas rurais ou urbanas, de modo a salvaguardar e manter o equilíbrio no ambiente e no bem-estar das diferentes comunidades. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência</p> <p>STC 22</p>
<p>Mobilizar informação sobre o papel das diferentes instituições no âmbito da administração, segurança e território</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar face a instituições reguladoras da administração e segurança do território, compreendendo os seus campos de actuação e modos de regulação. Actuar na organização técnica de sistemas administrativos ligados à gestão de serviços relacionados com prevenção e segurança na mobilidade. Actuar utilizando os conhecimentos científicos que suportam normas e códigos reguladores de segurança e administração do território (por exemplo no código rodoviário: controlo de velocidade, restrições em piso molhado, distância mínima entre carros, etc.) e, a um nível mais sofisticado, avaliar a justiça dessa regulamentação tendo em conta os modelos estatísticos e matemáticos que governam a matéria regulada. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência</p> <p>STC 23</p>
<p>Reconhecer diferentes formas de mobilidade territorial – local e global – e sua evolução</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar em contextos interculturais, considerando os fluxos migratórios das populações e o êxodo rural como resultado de desigualdades económicas, culturais e/ou políticas, mas geradores também de processos de (re)construção identitária e de “descoberta do outro”. Actuar compreendendo o papel da evolução tecnológica como condicionante das mobilidades, quer ao nível dos transportes e comunicações quer ao nível de possibilidades de valorização profissional. Actuar tendo em conta as condições que levam às mobilidades no reino animal, em geral, (condições ambientais, de reprodução e outras) e nas populações humanas em particular (condições económicas, étnicas, políticas e outras) e no sentido de reconhecer os diferentes fluxos e relações entre variáveis através do tratamento estatístico de informação. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência</p> <p>STC 24</p>

2. SOCIEDADE, TECNOLOGIA E CIÊNCIA

Unidade de Competência 7: Identificar, compreender e agir criticamente em questões relacionadas com a visão científica do indivíduo, da sociedade e do universo.

Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)

Competências	CrITÉRIOS de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Mobilizar o saber formal para o reconhecimento do elemento como uma unidade estrutural e organizativa</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar de modo eficaz em processos de integração social dos elementos de uma dada sociedade, compreendendo o conceito de acção social (no sentido weberiano) como atribuição de sentido às práticas e características individuais. Actuar ao nível da intervenção da tecnologia na compreensão ou utilização das estruturas elementares (por exemplo, o papel do prótão na imagiologia por NMR, utilizações correntes de análises de DNA, etc.). Actuar no sentido de compreender a base científica de diferentes estruturas elementares (por exemplo, o núcleo atómico, o átomo, a molécula, o DNA, a célula, a unidade como princípio formador dos números, os processos geradores de sequências, etc.). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 25</p>
<p>Recorrer a processos e métodos científicos para actuação em diferentes domínios da vida social</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar em diferentes contextos profissionais com base em atitudes racionalistas e científicas, identificando e relacionando diferentes processos, métodos e técnicas de produção de conhecimento sobre a realidade em ciências sociais. Actuar no contexto da vida profissional procurando encontrar soluções técnicas que melhorem processos e procedimentos (experimentar e melhorar a eficiência). Actuar de forma a valorizar o papel das várias componentes na prática científica, em particular, experimentação e teoria, valorizando em simultâneo o papel da representação matemática como suporte para a explicação e previsão dos factos. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 26</p>
<p>Intervir racional e criticamente em questões públicas com base em conhecimentos científicos e tecnológicos</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar nas sociedades contemporâneas num quadro de pluralidade de instituições, reconhecendo que as argumentações científicas e técnicas interagem com interesses particulares e poderes específicos e diferenciados. Actuar de modo fundamentado e consistente nos debates públicos sobre questões de carácter tecnológico. Actuar tendo em conta o papel da ciência, reconhecendo as suas potencialidades e limitações, nos debates públicos e face aos diferentes jogos de poder, criando evidência para essa actuação baseada em modelos matemáticos. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 27</p>
<p>Mobilizar o saber formal na interpretação de leis e modelos científicos num contexto de coexistência de estabilidade e mudança</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante fenómenos sociais complexos, concebendo-os como resultado de evoluções históricas e adoptando configurações diversas consoante as sociedades e/ou os grupos sociais. Actuar de forma a compreender que as soluções técnicas têm validade limitada e que têm tendência a mudar, tal como muda a ciência e a própria sociedade. Actuar tendo em conta que se vive num mundo onde coexistem leis científicas de invariância (que valorizam a estabilidade) e leis científicas de evolução (que apontam para a mudança), reconhecendo, em particular e no caso da matemática, esta dualidade nos invariantes geométricos e nos aspectos dinâmicos associados à noção de derivada. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 28</p>

2.4. Perfil de Competências: Sociedade, Tecnologia e Ciência

Pretende-se que um adulto, que obtenha certificação de nível secundário demonstre nesta Área uma capacidade de agir nos seus diferentes contextos de vida, de modo informado e crítico, incorporando na sua prática conhecimentos validados sobre sociedade, tecnologia e ciência. Assegura-se assim o reconhecimento a adultos que, não tendo completado o ensino secundário formal, evidenciam na sua acção diária competências científicas e tecnológicas significativas, sendo capazes de identificá-las e explicitá-las fora desses contextos imediatos.

Neste caso, definem-se os contextos privado, profissional, institucional e macro-estrutural como os quatro domínios fundamentais de referência para a acção nos quais os candidatos deverão possuir e validar as suas competências. Por outro lado, tratando-se de competências geradas em contexto, definem-se sete núcleos fundamentais nos quais estas são desenvolvidas e que os candidatos podem escolher conforme as suas experiências de vida.

Nestes vários contextos e para alguns dos núcleos geradores, o adulto certificado deverá evidenciar competências de forma integrada a partir de critérios não apenas de identificação rigorosa de procedimentos, mas também de compreensão de processos e ainda de intervenção transformadora.

Competências-Chave

- Reconhecer, na sua vida corrente, a multiplicidade e interligação de elementos sociais, tecnológicos e científicos;
- Agir de forma sistemática, com base em raciocínios que incluam conhecimentos científicos e tecnológicos validados;
- Operar na vida quotidiana com tecnologias correntes, dominando os seus princípios técnicos bem como os impactos (positivos ou negativos) nas configurações sociais e ambientais;
- Procurar informação técnico-científica, interpretando-a e aplicando-a na resolução de problemas ou na optimização de soluções;
- Planificar as suas próprias acções, no tempo e no espaço, prevendo e analisando nexos causais entre processos e/ou fenómenos, bem como recorrendo a métodos experimentais logicamente orientados;
- Conceber as próprias práticas como, simultaneamente, produto e produtor de fenómenos sociais específicos, passíveis de uma abordagem científica;
- Saber explicitar alguns dos conhecimentos científicos e tecnológicos que utiliza na sua vida corrente, através de linguagens abstractas de nível básico;
- Entender a ciência como processo singular de produção e validação de conhecimentos mais adequados ao mundo real, mas também como prática social em constante transformação, incluindo amplas áreas de incerteza.

3. Cultura, Língua, Comunicação

3.1. Fundamentação

A Área de Competências-Chave Cultura, Língua, Comunicação está estruturada segundo as necessidades e as aquisições do indivíduo adulto, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Orienta-se, como as outras Áreas do Referencial de nível secundário pelos princípios de adequação e relevância, isto é, valoriza as aprendizagens significativas para o projecto de vida do adulto, a partir do reconhecimento pessoal dessas aprendizagens, orientando-as e organizando-as de modo a facilitar os processos de validação e formação. É aos princípios de adequação e relevância que deve obedecer, por exemplo, a construção de um texto utilitário ou a organização de um *curriculum vitae*, onde constarão, obviamente, as aprendizagens significativas que favorecem a finalidade com que o mesmo é elaborado. A adequação e relevância referidas pressupõem a existência de abertura e flexibilidade na abordagem das motivações pessoais para o reconhecimento, bem como na organização das respostas à satisfação das necessidades de formação dos adultos.

Cultura, Língua, Comunicação

Cultura refere-se, nesta Área, às práticas de produção e recepção em diversos campos, incluindo desde os domínios comumente designados ‘clássicos’ – música, artes visuais, dança, teatro, livro, património – a outros como as actividades socioculturais, os *media* e as indústrias culturais. O acesso aos bens culturais encontra-se estreitamente relacionado com competências individuais, resultantes de um conjunto de recursos entre os quais se destaca a escolaridade, e com as condições que as intervenções públicas, enquadradas pelas políticas culturais, conseguem implementar. Perspectivada como factor de desenvolvimento, a cultura constitui um sector cujo funcionamento é potenciado na articulação com outros – como a educação, a ciência ou a economia – devendo, pois, ser encarado de forma integrada. O estatuto de maior relevância adquirido em Portugal pela cultura, nas décadas mais recentes, entre as incumbências das administrações públicas tem colocado em crescente evidência variadas dinâmicas que atravessam o sector, em torno de questões como, designadamente, a qualificação do emprego no sector cultural e a sensibilização para a cultura e as artes.

É de sublinhar que a Língua tem um papel fulcral e único na dinâmica social, pois é um elemento forte da identidade do indivíduo na sua relação com os outros. Ser competente em língua¹ contribui não só para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural do indivíduo, mas também para o intercâmbio de ideias entre os cidadãos, na construção de uma sociedade democrática e pluralista. Tal não significa que o desconhecimento da língua deva levar ao ostracismo social, pelo contrário, deve ser o ponto de partida para maior acesso à informação (e às qualificações), intensificando-se as aprendizagens, de

¹ Não se restringe à língua nativa do sujeito. Pode ser não materna ou língua segunda (este conceito é polissémico, ocorrendo aqui como língua que tem estatuto oficial e é língua de escolarização para falantes não nativos).

forma a se desenvolverem as competências necessárias para que um cidadão saiba agir linguisticamente com consciência, participando na sociedade e expondo claramente as suas ideias. Deste modo, é importante que a pessoa tenha presente os níveis em que a língua pode ocorrer: o linguístico-instrumental, em que a língua serve para falar de outros objectos; o propedêutico, possibilitando o acesso a outros conhecimentos, ciência, tecnologia ou arte (onde estão incluídos os mais diferentes usos da língua, como por exemplo, os lúdicos e os estéticos) e o nível metalinguístico, em que a língua se assume como objecto de análise.

Para comunicar, as pessoas mobilizam estrategicamente, com as respectivas práticas, as suas competências em diferentes contextos, a fim de concretizarem as suas intenções comunicativas, as quais se relacionam mais especificamente com a Língua e conduzem a processos de recepção e de produção de textos significativos, referentes a temas que se enquadram nos domínios em que se organiza a vida social. Assim, para a participação nos eventos comunicativos, não basta um sistema exclusivamente linguístico, isto é, o falante, utilizador de uma língua, move-se igualmente num sistema de acção social e é portador de um código cultural enraizado socialmente que interpreta as realidades a que se refere.

Na impossibilidade de se descreverem os vários ângulos (e teorias) sob os quais pode ser vista a comunicação (linguístico, psicológico, sociológico, artístico...), esta engloba diferentes linguagens, não só a escrita e a falada, mas também todas as outras linguagens que fazem parte da comunicação humana, como a matemática, a tecnológica, a pictórica, a musical, a teatral, a gestual (dança) e, numa forma geral, todas as linguagens artísticas. A comunicação como campo transversal a diferentes saberes ultrapassa a mera troca de mensagens; interliga fortemente arte, ciência, teoria e prática. Em sentido restrito, comunicação pressupõe ainda um sujeito falante e implica fenómenos que estão ligados à transmissão de mensagens inseridas nos domínios em que se desenrolam as situações de comunicação, e em particular a interpretação e apropriação de conteúdos e lógicas predominantes nos *media*.

Língua e línguas

De acordo com as orientações do Conselho Europeu, “cada cidadão europeu deve possuir competências de comunicação suficientes em pelo menos duas outras línguas, para além da sua língua materna”, pelo que, nesta perspectiva, o quadro da aprendizagem exclusiva de uma língua franca se torna redutor e contrário ao espírito da promoção da diversidade (Comissão das Comunidades Europeias, 2003). Neste sentido, é de notar a mudança de paradigma e a consequente promoção do plurilinguismo e pluriculturalismo². Estas concepções abrangem não só as competências e capacidades para comunicar com os outros, mas também a abertura, a curiosidade e o gosto pela aprendizagem de línguas e de culturas.

Neste âmbito, é fundamental para todos a aprendizagem de várias línguas, ao longo da vida, incluindo os indivíduos que têm necessidades de aprendizagem especiais, e para os quais é necessário aperfeiçoar e/ ou construir materiais.

² Plurilinguismo e pluriculturalismo são conceitos estruturantes de instrumentos como o Quadro Europeu Comum de Referência e o Portfolio Europeu de Línguas.

3. CULTURA, LÍNGUA, COMUNICAÇÃO

A aprendizagem e a comunicação em línguas realiza-se pelas actividades linguísticas, em diferentes sectores da vida social, como são exemplo as relações familiares, profissionais, educativas ou de natureza pública (como a área administrativa ou de negócios). As actividades linguísticas de escrita e de oralidade mobilizam competências, especificamente a competência comunicativa que inclui outras componentes como a linguística, a sociolinguística e a pragmática. O aprendente ou utilizador de uma língua mobiliza diversos tipos de conhecimentos e de habilidades referentes às diversas competências, os quais ultrapassam largamente os conhecimentos e saberes (lexicais, gramaticais, semânticos, fonológicos, ortográficos, ortoépicas), incluídos na competência linguística.

O termo Língua que ocorre na Área Cultura, Língua, Comunicação deste Referencial é tomado em sentido lato, entendido como o desenvolvimento de competências em vários códigos linguísticos, reflectindo estas o percurso social e biográfico do indivíduo adulto.

Para o falante de língua materna, Língua envolve não só a sua própria língua, no nosso caso a língua portuguesa, mas também todas as outras línguas nas quais o adulto tem ou deseja adquirir competências. Para o falante não nativo a língua portuguesa assumirá o estatuto de língua segunda.

Para o desenvolvimento de competências em línguas, considera-se que, no caso dos adultos, as línguas a aprender devem corresponder à análise das suas necessidades comunicativas. O plurilinguismo não descreve competências fixas, sendo essencial a progressão das mesmas, o que significa a existência de um sistema operativo que permita ao adulto a continuidade da aprendizagem das línguas em que se iniciou.

Apesar de não constituir regra, é, frequentemente, por razões profissionais, que os indivíduos adultos se sentem mais motivados para aprender novas línguas que não a(s) materna(s), sendo ainda de considerar razões sociais e afectivas, com vista ao estabelecimento do contacto com outros falantes. De notar ainda que as competências que os adultos desenvolvem em línguas não são geralmente equivalentes para cada uma delas, prevendo-se mesmo que raramente seja necessário ter proficiência semelhante para todas.

Também neste aspecto a Área de Competências-Chave Língua, Cultura, Comunicação está estruturada tendo em conta as aquisições e necessidades dos adultos envolvidos nos processos de reconhecimento e validação de competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, o que faz com que este Referencial seja dimensionado como um instrumento flexível e em permanente construção, num esforço de centragem em percursos individuais de aprendizagem e, consequentemente, de transformação permanente dos indivíduos.

3.2. Estrutura

A Área Cultura, Língua, Comunicação do Referencial, tal como a Área STC, alicerça-se em torno de sete **Unidades de Competência (UC)** geradas a partir dos sete grandes núcleos (**Núcleos Geradores**), que surgem como temas onde se trabalham as competências de cultura, língua e comunicação, e que se traduzem na maioria dos casos, por competências-chave, em ligação com a experiência de vida dos adultos candidatos a RVCC. Pela sua transversalidade e omnipresença na vida de todos os cidadãos, bem como pelo seu potencial de transferibilidade, sugerimos que estes núcleos sejam considerados também como contextos-âncora na validação e certificação de competências em CLC.

Esses núcleos, geradores de cada uma das Unidades de Competência, são os seguintes:



Os **Domínios de Referência para a Acção (DR)** correspondem a elementos contextualizadores do accionamento das competências a evidenciar. O mundo em que cada um vive inclui, cada vez mais, uma pluralidade de dimensões, entre as quais, a sua vida privada, a sua vida profissional, também o viver institucional, ou seja, a interacção contínua com diversos sistemas e organizações e ainda a compreensão da vida quotidiana com base em processos espaço-temporais mais amplos, permitindo-se perspectivar as relações entre lugares, o passado, o presente e o futuro.

São eles:

DR1 Contexto privado (Cultura, Língua, Comunicação no contexto privado)

DR1 – A grande diversidade de experiências e saberes de foro privado adquiridos na vida quotidiana dos indivíduos é o ponto de partida para a definição de competências de âmbito cultural, linguístico e comunicacional a serem evidenciadas neste domínio.

3. CULTURA, LÍNGUA, COMUNICAÇÃO

DR2 Contexto profissional (Cultura, Língua e Comunicação no contexto profissional)

DR2 – Os contextos socioprofissionais dos indivíduos e/ou as interações quotidianas com profissionais de diferentes áreas de especialização constituem um campo significativo de aquisição e aplicação de competências culturais, linguísticas e comunicacionais que poderão ser evidenciadas neste domínio.

DR3 Contexto institucional (Saberes, Poderes e Instituições)

DR3 – As interações entre indivíduos e instituições sociais diversas jogam-se face a saberes e poderes instituídos que se traduzem ao longo da vida também através de competências culturais, linguísticas e comunicacionais, cujas práticas requerem a identificação, compreensão e intervenção adequadas a partir das competências a evidenciar neste domínio.

DR4 Contexto macro-estrutural (Estabilidade e Mudança: da Sociedade ao Universo)

DR4 – A compreensão do indivíduo como elemento de um Universo e de uma sociedade em permanente mudança, com um presente, um passado e também um futuro, requer um grau de abstracção que é adquirido regra geral, formalmente, mas também através da observação, da procura e do esforço pessoal, e que se pode traduzir em competências culturais, linguísticas e comunicacionais a evidenciar neste domínio.

Haverá sempre uma perspectiva plural, recorrendo a uma visão tripla, a que se enraiza e produz na Cultura, a que se desenvolve a partir da Língua e a que se concretiza a partir da Comunicação. Não colocando em causa a sua profunda interligação, a inclusão de três **Dimensões de Competências** (Cultural, Linguística e Comunicacional) facilitará a leitura deste Referencial por técnicos de RVC e formadores e pelos candidatos adultos/formandos à certificação.

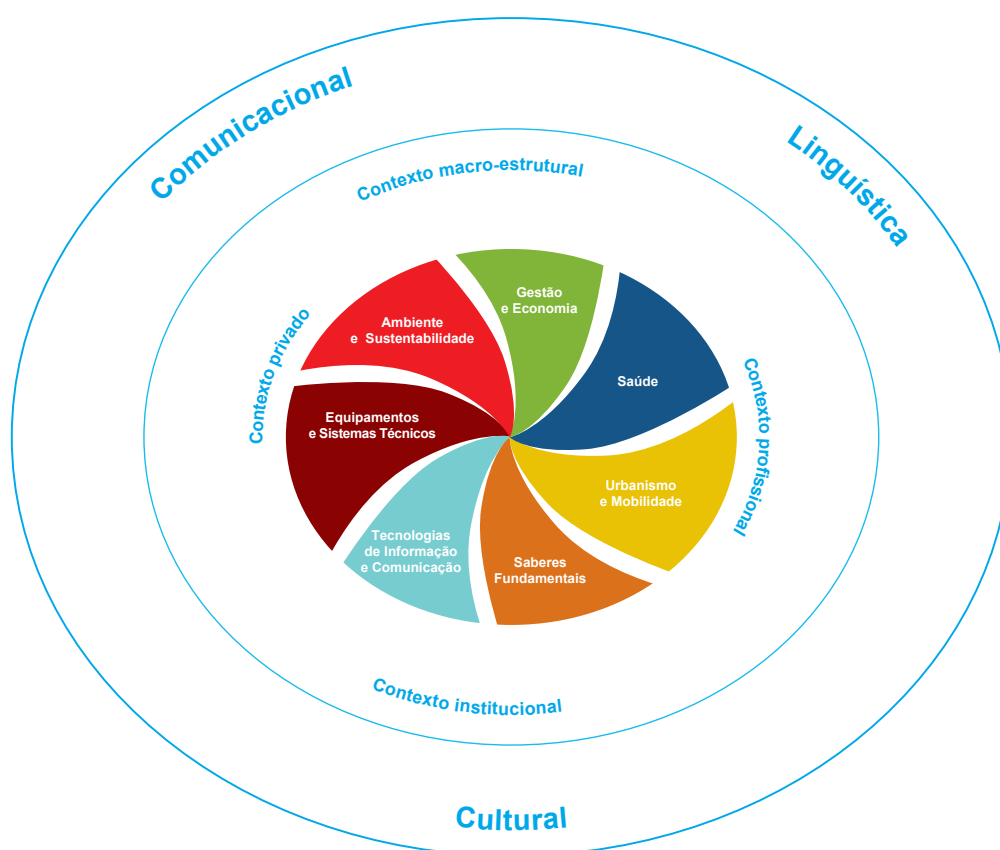
Para além da visão plural, consideram-se também **Elementos de Complexidade**, que são ao mesmo tempo de integração, associados a essa visão. Elementos de complexidade de tipo I correspondem no essencial à identificação, o tipo II à compreensão e o tipo III à intervenção³.

³ Estes elementos de complexidade permitirão operacionalizar um sistema de créditos que é objecto de descrição pormenorizada no documento Guia de Operacionalização que acompanha este Referencial. São, tal como referido no Capítulo I, diferentes elementos de complexidade contidos nos critérios de evidência de cada uma das competências-chave.

O esquema organizativo que se apresenta de seguida procura ilustrar a estrutura da Área CLC.

Estrutura da Área de Competências-Chave

Cultura, Língua, Comunicação (dimensões das competências)



A Área CLC estrutura-se, num primeiro plano, a partir dos sete Núcleos Geradores (cada um deles na génese de uma das Unidades de Competência) – tal como acontece na Área STC –, enquanto organizadores temáticos, a partir de temas suficientemente abrangentes e relevantes da vida social contemporânea, mas sem a pretensão de serem exaustivos. E num segundo plano, a Área CLC cruza os sete Núcleos Geradores com os quatro Domínios de Referência para a Acção. É a partir deste cruzamento entre os Núcleos Geradores e os Domínios de Referência para a Acção que se definem os $(7 \times 4 =)$ 28 **Temas**, e consequentemente as competências-chave que fornecem a matriz em que assenta o processo de reconhecimento, validação e certificação. Por último, num terceiro plano, os critérios de evidência são, por sua vez, formulados perspectivando as competências-chave segundo as três **dimensões** que definem a Área CLC: Cultural, Linguística e Comunicacional.

Os 28 temas que estruturam a Área CLC deste Referencial encontram-se sintetizados no Quadro 1.

3. CULTURA, LÍNGUA, COMUNICAÇÃO

Quadro I Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência – 28 temas.

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Equipamentos Domésticos Equipamentos Profissionais Utilizadores, Consumidores e Reclamações Transformações e Evoluções Técnicas
Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Consumo e Eficiência Energética Resíduos e Reciclagens Recursos Naturais Clima
Núcleo Gerador: Saúde (S)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Cuidados Básicos Riscos e Comportamentos Saudáveis Medicinas e Medicação Patologias e Prevenção
Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Orçamentos e Impostos Empresas, Organizações e Modelos de Gestão Sistemas Monetários e Financeiros Usos e Gestão do Tempo
Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Comunicações Rádio Micro e Macro Electrónica Media e Informação Redes e Tecnologias
Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Construção e Arquitectura Ruralidade e Urbanidade Administração, Segurança e Território Mobilidades Locais e Globais
Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas O Elemento Processos e Métodos Científicos Ciência e Controvérsias Públicas Leis e Modelos Científicos

Por último, na linha da Área STC, considerou-se igualmente essencial incluir na Área CLC um conjunto de **Fichas-Exemplo de Critérios de Evidência** que sugerem actividades contextualizadas a partir dos diversos temas da vida quotidiana identificados em cada núcleo gerador, e cada uma delas explicitando os três tipos de elementos de complexidade.

As fichas-exemplo operacionalizam as competências-chave que propomos como fundamentais em cultura, língua e comunicação, mas também garantem os princípios de adequação, relevância, abertura e flexibilidade que orientam este Referencial de nível secundário.

Pretendem, como foi referido, constituir-se como sugestões de actividades a propor, consoante as características dos candidatos e que não excluem, pelo contrário facilitam, a possível adequação ou mesmo construção de outras fichas, caso estas não se enquadrem na área a trabalhar e/ou no perfil do candidato, baseando-se assim nos princípios de flexibilidade e transferência que caracterizam este Referencial. Como se verá, trata-se de exemplos de situações de vida recorrentes, nas quais os indivíduos são chamados a accionar as referidas competências-chave, promovendo a possibilidade de trabalho com materiais e situações diversas trazidas pelo candidato da sua própria experiência pessoal, bem como dos seus projectos de vida.

No documento Guia de Operacionalização do Referencial encontrar-se-á o conjunto de actividades contextualizadas apresentadas na forma de **Fichas-Exemplo de Critérios de Evidência**, elaboradas a partir de conteúdos concretos para cada uma das Unidades de Competência.

3.3. Unidades de Competência e Critérios de Evidência

Unidade de Competência 1: Identificar e explorar as diversas funcionalidades dos equipamentos e sistemas técnicos, mobilizando competências linguísticas e culturais, com vista ao seu máximo aproveitamento e a obtenção de desempenhos mais eficazes e participativos.

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)		
Competências	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Lidar com equipamentos e sistemas técnicos em contexto privado acedendo à multiplicidade de funções que comportam e reconhecendo a sua dimensão criativa</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar face aos equipamentos e sistemas técnicos usados em contexto doméstico, identificando o seu potencial criativo e favorecendo o cruzamento entre arte, cultura e quotidiano, criando ainda a possibilidade de uma mais activa participação (práticas e consumos culturais) dos cidadãos. Actuar face aos equipamentos técnicos no contexto doméstico interpretando correctamente instruções contidas em manuais de utilização em língua portuguesa e/ou língua estrangeira. Actuar no contexto doméstico face aos equipamentos técnicos que possibilitam a comunicação entre indivíduos, compreendendo o seu papel e reconhecendo as suas diferentes funções (telefones, telemóveis, intercomunicadores, televisores, rádios, computadores, (entre outros). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência</p> <p>CLC 1</p>
<p>Agir perante equipamentos e sistemas técnicos em contexto profissional conjugando saberes especializados e rentabilizando os seus variados recursos no estabelecimento e desenvolvimento de contactos</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante equipamentos do contexto profissional de modo a dominar o seu funcionamento e a conseguir articular competências próprias com as de outros profissionais especializados. Actuar face aos equipamentos técnicos no contexto profissional interpretando correctamente instruções contidas em manuais de utilização em língua portuguesa e/ou língua estrangeira. Actuar no contexto profissional face aos diferentes equipamentos técnicos que possibilitam a comunicação entre indivíduos compreendendo o seu funcionamento (telefones, telemóveis, redes internas e externas, extensões, microfones, entre outros). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência</p> <p>CLC 2</p>
<p>Utilizar conhecimentos sobre equipamentos e sistemas técnicos para facilitar a integração, a comunicação e a intervenção em contextos institucionais</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no sentido de estar apto a lidar com alguns aspectos mais inovadores no funcionamento de equipamentos culturais e percebendo as suas virtualidades. Actuar numa situação de relação institucional redigindo/apresentando oralmente ou por escrito, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, uma reclamação e/ou sugestão, elaborada de forma argumentativa. Actuar em situações de relacionamento com instituições privadas ou públicas compreendendo as mudanças ocorridas nas formas de comunicação pelo desenvolvimento dos equipamentos técnicos e contextualizando a sua intervenção face ao leque de escolhas possíveis (correio electrónico, fax, telefone, internet, etc.). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência</p> <p>CLC 3</p>
<p>Relacionar transformações e evoluções técnicas com novas formas de acesso à informação, à cultura e ao conhecimento proporcionado também pelos novos suportes tecnológicos de comunicação</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar nos consumos culturais e artísticos tendo em conta que a incorporação de equipamentos e sistemas técnicos na cultura e nas artes promoveu o acesso mais generalizado aos bens e levou a transformações na relação entre diferentes géneros artísticos. Actuar em contextos sociais alargados através da formulação oral e/ou escrita de uma opinião fundamentada, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, sobre o papel e as consequências das evoluções dos equipamentos técnicos na organização da vida em sociedade e nos usos da língua. Actuar face às evoluções e transformações dos equipamentos técnicos compreendendo a sua relação com as mudanças ocorridas nos diferentes meios de comunicação social (mudanças na TV, na rádio e no cinema). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência</p> <p>CLC 4</p>

Unidade de Competência 2: Intervir em questões relacionadas com ambiente e sustentabilidade, descodificando símbolos, produzindo indicações claras a favor de práticas de defesa dos recursos naturais e argumentando em debate, tendo em conta o papel dos *mass media* na opinião pública.

Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)		
Competências	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
Regular consumos energéticos aplicando conhecimentos técnicos e competências interpretativas DR1	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante os consumos culturais em contexto privado e doméstico aplicando conhecimentos técnicos e procurando evitar desperdícios energéticos de modo a poder contribuir para a qualidade do ambiente. Actuar em contextos privados, através da interpretação de símbolos relacionados com o consumo e eficiência energética e sua aplicação na vida quotidiana. Actuar em situações de comunicação interpessoal produzindo e transmitindo informação clara e tecnicamente correcta sobre consumos energéticos eficientes no contexto privado. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 5
Agir de acordo com a percepção das implicações de processos de reciclagem em contexto profissional, reconhecendo a mais-valia da sua utilização, recorrendo à comunicação de mensagens eficazes DR2	<ul style="list-style-type: none"> Actuar reconhecendo o crescente recurso a processos de reciclagem de materiais usados no trabalho artístico e cultural. Actuar em contextos profissionais diversos produzindo indicações precisas e claras, oralmente e/ou por escrito, sobre práticas de reciclagem de materiais usados (papel, plásticos, metais, pilhas, e/ou outros específicos de actividades industriais). Actuar de acordo com as mensagens emitidas na publicidade institucional dos <i>mass media</i> de apelo às práticas de reciclagem de materiais usados, compreendendo a sua importância para o desenvolvimento sustentável e para a responsabilidade ambiental das empresas. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 6
Agir perante os recursos naturais reconhecendo a importância da sua salvaguarda e participando em actividades visando a sua protecção DR3	<ul style="list-style-type: none"> Actuar reconhecendo a importância da salvaguarda dos recursos naturais quer para o ordenamento territorial quer para a afirmação da identidade dos lugares. Actuar individual ou colectivamente através da expressão oral e/ou por escrito de uma ideia fundamentada de apoio ou oposição a uma intervenção em recursos naturais. Actuar civicamente apropriando-se dos direitos e deveres individuais e/ou colectivos que regulam a vida em sociedade, e em particular, a protecção dos recursos naturais. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 7
Agir de acordo com a compreensão dos diversos impactos das alterações climáticas nas actividades humanas DR4	<ul style="list-style-type: none"> Actuar percebendo a importância e o impacto das alterações climáticas nos estilos de vida e no aproveitamento dos tempos de lazer. Actuar emitindo opiniões orais e/ou por escrito sobre a importância das alterações climáticas para a vida humana. Actuar criticamente face ao papel que os programas de informação e debate público transmitidos pelos <i>mass media</i> têm na formação da opinião dos indivíduos sobre as alterações do clima a nível mundial. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 8

3. CULTURA, LÍNGUA, COMUNICAÇÃO

Unidade de Competência 3: Intervir em situações relacionadas com a saúde, aplicando capacidades de expressão, descodificação e comunicação no desenvolvimento de uma cultura de prevenção, no cumprimento de regras e meios de segurança e sendo receptivo à diversidade de terapêuticas na resolução de patologias.

Núcleo Gerador: Saúde (S)		
Competências	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
Interpretar e comunicar conteúdos com objectivos de prevenção na adopção de cuidados básicos de saúde, em contexto doméstico DR1	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no quotidiano tendo em conta que as actividades de lazer – das sociabilidades às práticas amadoras – contribuem para melhorar a qualidade de vida. Actuar em situações de foro privado, compreendendo a importância da língua portuguesa e/ou língua estrangeira como meio de comunicação em diferentes suportes para a adopção de cuidados básicos de saúde (conversas interpessoais, folhetos, cartazes, consulta de artigos científicos e/ou de revistas generalistas.) Actuar em contexto privado, tendo em conta as informações transmitidas pelos <i>mass media</i> sobre cuidados básicos de saúde, e de acordo com opiniões tecnicamente especializadas. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 9
Intervir em contexto profissional apreendendo e comunicando regras e meios de segurança e desenvolvendo uma cultura de prevenção DR2	<ul style="list-style-type: none"> Actuar reconhecendo o estatuto específico de algumas profissões do sector cultural no que respeita a condições de trabalho, profissionalização e segurança social. Actuar com vista ao estabelecimento de cumprimento de regras e meios de prevenção e segurança no desempenho de tarefas de natureza profissional, interagindo, oralmente e por escrito, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira. Actuar junto de diferentes interlocutores, em situações de comunicação e em contextos profissionais, com vista à execução e controlo de regras de segurança. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 10
Relacionar a multiplicidade de terapêuticas com a diversidade cultural, respeitando opções diferenciadas DR3	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no campo da saúde com um posicionamento abrangente, capaz de relacionar a variedade de práticas terapêuticas com a diversidade cultural. Actuar expressando-se, oralmente e por escrito, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, de forma correcta e adequada, no âmbito do aconselhamento, prescrição e/ou prática de actividades de natureza terapêutica. Actuar em várias situações de comunicação e face a diversos interlocutores, incluindo instituições, com a finalidade de desenvolver uma atitude de receptividade relativamente a diferentes terapêuticas. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 11
Mobilizar saberes culturais, linguísticos e comunicacionais para lidar com patologias e cuidados preventivos relacionados com o envelhecimento e o aumento da esperança de vida DR4	<ul style="list-style-type: none"> Actuar reconhecendo que o prolongamento do ciclo de vida dos indivíduos veio alterar representações e atitudes perante a velhice, a identidade, os modos de vida, a saúde, a prevenção. Actuar expressando-se, oralmente e por escrito, e recorrendo a diversos tipos de textos, sobre a temática do envelhecimento, como processo biológico e/ou como vivência social. Actuar face às novas tecnologias de informação e comunicação como recurso adicional de informação técnica e especializada sobre as patologias relacionadas com o envelhecimento. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 12

Unidade de Competência 4: Intervir em situações relacionadas com a gestão e a economia descodificando terminologias, sabendo exprimir-se sobre diversos temas financeiros e aplicando em diversos contextos competências culturais e procedimentos que contribuam para agilizar a organização do trabalho e a gestão do tempo.

Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)		
Competências	CrITÉrios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Definir orçamentos familiares e preencher formulários de impostos dominando terminologias e aplicando tecnologias que facilitam cálculos, preenchimentos e envios</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar na organização dos orçamentos familiares procurando que estes contemplem rubricas relativas a lazer e consumos culturais, de acordo com os interesses dos diversos elementos que compõem os agregados familiares. Actuar face a orçamentos e impostos apropriando-se das terminologias utilizadas para as questões técnicas (despesas, receitas, saldos; etc.) e compreendendo o seu significado no contexto privado. Actuar através das novas tecnologias de informação e comunicação para o preenchimento de declarações de impostos ou elaboração de orçamentos privados. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 13</p>
<p>Saber adequar-se a modelos de organização e gestão que valorizam o trabalho em equipa em articulação com outros saberes especializados</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar em contextos profissionais compreendendo que a organização do trabalho em equipa é essencial em algumas ocupações culturais e que o desenvolvimento de projectos neste formato potencia, de modo geral, as especializações. Actuar em contextos profissionais diferenciados, compreendendo os modos de utilização da língua e os diferentes tipos de texto a que se pode recorrer para a comunicação organizacional (notas, cartas, circulares, memorandos, directivas, etc.) Actuar em contexto profissional através das tecnologias de informação e comunicação para o estabelecimento de comunicação organizacional (fax, telefone, <i>e-mail</i>, intranet, comunicação face-a-face, etc.). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 14</p>
<p>Agir de acordo com a compreensão do funcionamento dos sistemas monetários e financeiros (como elemento de configuração cultural e comunicacional das sociedades actuais)</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante a cultura e as artes reconhecendo a dimensão económica do seu funcionamento. Actuar individual ou colectivamente compreendendo o papel da língua no sistema económico e nas transacções à escala mundial (interesses económicos geo-estratégicos, acordos de cooperação). Actuar face aos <i>mass media</i> compreendendo como se distinguem objectivos económicos de objectivos de serviço público, no contexto dos sistemas financeiros nacionais. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 15</p>
<p>Identificar os impactos de evoluções técnicas na gestão do tempo reconhecendo ainda os seus efeitos nos modos de processar e transmitir informação</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante a gestão do tempo tendo em conta o impacto das evoluções técnicas nos modos de experienciar o tempo, comunicar e partilhar informação. Actuar em contextos sociais alargados e transversais, compreendendo como os diferentes usos de língua e as suas formas de gestão se cruzam com o elemento tempo (a distância, presencial, verbal, não-verbal). Actuar face aos diferentes meios de comunicação social compreendendo a gestão do tempo em cada um deles e a sua relação com o tipo de programas e linguagens utilizadas. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 16</p>

3. CULTURA, LÍNGUA, COMUNICAÇÃO

Unidade de Competência 5: Intervir face às tecnologias de informação e comunicação em contextos diversificados, mobilizando competências linguísticas e culturais no potenciar das suas funcionalidades, identificando a relação entre estas tecnologias, o poder mediático e respectivos efeitos em processos de regulação institucional.

Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

Competências	CrITÉRIOS de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
Operar com as comunicações rádio em contexto doméstico adequando-as às necessidades da organização do quotidiano e compreendendo de que modo incorporam e suscitam diferentes utilizações da língua DR1	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante as novas tecnologias de comunicação reconhecendo as suas múltiplas funcionalidades e compreendendo as suas aplicações na organização do quotidiano. Actuar no contexto privado compreendendo e distinguindo as diferentes formas de utilização da língua e respectivos símbolos e códigos face às tecnologias de informação e comunicação emergentes. Actuar comunicando através dos meios tecnológicos disponíveis em contexto privado, compreendendo os diferentes símbolos e suportes de comunicação utilizados. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 17
Lidar com a micro e macro electrónica em contextos socioprofissionais identificando as suas mais valias na sistematização da informação, decorrentes também da especificidade de linguagens de programação empregues DR2	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante as TIC tendo em conta as suas virtualidades nos processos de comunicação, sistematização e tratamento da informação e sendo capaz de relacionar a micro e a macro electrónica com novas tendências na organização do trabalho. Actuar face aos dispositivos tecnológicos informáticos reconhecendo os recursos linguísticos na utilização de linguagens específicas de programação (binária, <i>visual basic</i>, ASCII, etc.). Actuar face aos diferentes meios de comunicação social compreendendo o seu desenvolvimento e relacionando-o com a evolução das tecnologias de informação em contexto profissional. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 18
Relacionar-se com os <i>mass media</i> reconhecendo os seus impactos na constituição do poder mediático e tendo a percepção dos efeitos deste na regulação institucional DR3	<ul style="list-style-type: none"> Actuar nas práticas culturais reconhecendo a importância dos media para os processos de difusão e recepção dos bens culturais e artísticos. Actuar face aos diferentes meios de comunicação social identificando as diferentes formas de texto utilizadas e a sua construção (notícias para televisão ou rádio, programas de entretenimento, publicidade, etc.), em língua materna e/ou língua estrangeira. Actuar face aos diferentes meios de comunicação social compreendendo como as tecnologias de informação possibilitaram o aparecimento de um poder equivalente ao legislativo ou ao executivo – o poder mediático, e simultaneamente a necessidade da sua regulação através de instituições próprias. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 19
Perceber os impactos das redes de internet nos hábitos perceptivos, desenvolvendo uma atitude crítica face aos conteúdos aí disponibilizados DR4	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante as novas tecnologias da informação identificando modos de apropriação pela produção artística e compreendendo de que modo a circulação no ciberespaço altera hábitos perceptivos. Actuar relativamente a conteúdos disponibilizados na rede de internet, através da produção e/ou interação com esses mesmos conteúdos, em língua materna e/ou língua estrangeira. Actuar criticamente face à confiança que se pode desenvolver relativamente a conteúdos disponibilizados na rede de internet e sua fruição. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 20

Unidade de Competência 6: Intervir em questões relacionadas com mobilidade e urbanismo, mobilizando recursos linguísticos e comunicacionais no reconhecimento das funcionalidade dos diversos sistemas de ordenamento, da existência de planeamento urbano, das oportunidades de trabalho em contextos rurais e urbanos e do enriquecimento cultural que os fluxos migratórios geram, interpretando-os como factores que reforçam a qualidade de vida.

Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)		
Competências	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Participar no processo de planeamento e construção de edifícios recorrendo a terminologias próprias e procurando garantir condições para as práticas de lazer</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar perante o planeamento e edificação de espaços habitacionais identificando condições que permitam o desenvolvimento de diversas práticas de lazer e contribuam para uma maior qualidade de vida. • Actuar em contexto privado tendo em conta a terminologia específica e seus significados em situações relacionadas com a construção e arquitectura. • Actuar em situações privadas de construção e arquitectura através do estabelecimento de comunicação eficaz com operários e técnicos especializados, com vista ao esclarecimento de um pedido ou resolução de situações de incumprimento. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência</p> <p>CLC 21</p>
<p>Intervir em contextos profissionais considerando a ruralidade ou urbanidade que os envolvem e procurando retirar daí benefícios para a integração socioprofissional</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar tendo em conta o potencial de oportunidades laborais resultantes da progressiva atenção dada pelas políticas locais à valorização do património rural e urbano enquanto factor de desenvolvimento e qualificação dos territórios. • Actuar em contextos profissionais diferenciados regionalmente, identificando sotaques ou regionalismos, através do uso da língua portuguesa e/ou língua estrangeira, no sentido de uma melhor integração socioprofissional. • Actuar, comparando textos utilitários e literários recentes ou de outras épocas, em debates que reforcem o interesse pela preservação, equilíbrio e dinamização do espaço rural e urbano, tendo em conta a evolução histórica, a situação actual e a reflexão sobre o futuro. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência</p> <p>CLC 22</p>
<p>Identificar sistemas de administração territorial e respectivos funcionamentos integrados</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar perante as questões relativas à administração do território compreendendo que as diferentes redes nacionais de equipamentos culturais promovem o ordenamento e a coesão territorial. • Actuar individual e/ou colectivamente através da descodificação de informação institucional sobre questões de administração do território (mapas, sinalização, legislação, etc.). • Actuar civicamente compreendendo as diferentes formas e conteúdos de comunicação do Estado com os seus cidadãos, em matérias de administração do território. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência</p> <p>CLC 23</p>
<p>Relacionar mobilidades e fluxos migratórios com a disseminação de patrimónios linguísticos e culturais e seus impactos</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar compreendendo as causas económicas, políticas e culturais dos fluxos migratórios das populações e reconhecendo a importância do multiculturalismo para a diversidade da oferta cultural. • Actuar individual e colectivamente na defesa do património linguístico comum da língua portuguesa e do seu papel e lugar no mundo, compreendendo a sua importância económica, histórica e cultural, a par com outras línguas. • Actuar no mundo global, tendo em conta que a língua é um elemento essencial do funcionamento das sociedades e das relações entre as pessoas de diferentes origens sociais e culturais, e um factor indiscutível de integração. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência</p> <p>CLC 24</p>

3. CULTURA, LÍNGUA, COMUNICAÇÃO

Unidade de Competência 7: Agir em contextos diversificados conseguindo identificar os principais factores que afectam quer a mudança social quer a evolução dos percursos individuais e sendo capaz de mobilizar saberes relativos à ciência e a dinâmicas institucionais de modo a poder formular opiniões críticas perante variadas questões.

Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)

Competências	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Intervir tendo em conta que os percursos individuais são afectados pela posse de diversos recursos, incluindo competências ao nível da cultura, da língua e da comunicação</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar tendo em conta que os percursos individuais são afectados por condições sociais e que as trajectórias se (re)constroem a partir da vivência de diversos contextos e da reconfiguração da posse de diferentes recursos. Actuar face aos textos, identificando os seus elementos constituintes e organizativos e garantindo a correcta utilização do uso da língua portuguesa e/ou língua estrangeira. Actuar face aos modelos do processo de comunicação pública, identificando as diferentes intenções do emissor e os efeitos produzidos no receptor. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 25</p>
<p>Agir em contextos profissionais, com recurso aos saberes em cultura, língua e comunicação</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar em contextos profissionais identificando o que são procedimentos científicos e diferentes métodos de produção de conhecimento sobre temáticas relacionadas com a cultura. Actuar em contextos profissionais diversos, tendo em conta os diferentes tipos de texto e as suas características (literário/não literário, autobiográfico, argumentativo, expositivo, descritivo, etc.) e a sua correcta utilização em língua portuguesa e/ou língua estrangeira. Actuar no mundo global, compreendendo como os diferentes suportes e meios de comunicação fizeram evoluir as inserções profissionais e os modos de trabalhar e produzir riqueza. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 26</p>
<p>Formular opiniões críticas mobilizando saberes vários e competências culturais, linguísticas e comunicacionais</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante debates públicos reconhecendo a multiplicidade de instituições, agentes e interesses em presença. Actuar individual e/ou colectivamente entendendo a língua e sua utilização – língua portuguesa e/ou língua estrangeira – como forma de intervenção cívica e social e campo de conhecimento científico. Actuar nas sociedades contemporâneas reconhecendo o papel central dos sistemas de comunicação nas formas de intervenção e construção da opinião pública mundial. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 27</p>
<p>Identificar os principais factores que influenciam a mudança social, reconhecendo nessa mudança o papel da cultura, da língua e da comunicação</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar reconhecendo que a evolução das sociedades resulta de processos de mudança social e identificando os principais factores que a influenciam. Actuar nas sociedades contemporâneas, tendo em conta que a língua é um elemento constituinte do universo em que vivemos e compreendendo o seu papel na expressão da evolução do pensamento e das mentalidades bem como da evolução científica e tecnológica. Actuar nas sociedades contemporâneas, identificando as teorias fundamentais dos sistemas de comunicação (um para um, um para muitos, muitos para muitos, e em rede) e tendo consciência do carácter instrumental dos media e da eficácia do seu poder. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 28</p>

3.4. Perfil de Competências: Cultura, Língua, Comunicação

Pretende-se que o adulto, que venha a obter certificação de nível secundário, interaja na Área CLC em diferentes domínios de comunicação, evidenciando competências várias que lhe permitam actuar adequadamente, com espírito crítico, responsabilidade e autonomia, contextos distintos concebidos e definidos para este Referencial (privado, profissional, institucional e macro-estrutural). Em cada um destes Domínios de Referência para a Acção, o adulto certificado deverá evidenciar competências que passam pela leitura, compreensão e produção de textos de diferentes tipologias e suportes, com finalidades utilitárias, formativas, lúdicas e estéticas, havendo nestes procedimentos graus de complexidade variada, dependendo estes graus da maior ou menor familiaridade que o indivíduo tem com o saber-fazer em CLC. Deverá também evidenciar competências que entendem a cultura como campo de produção, fruição e relacionamento social; e ainda, compreender os diferentes modelos de comunicação, em particular, o papel predominante dos conteúdos mediáticos nas sociedades contemporâneas.

Competências-Chave

- Interagir em língua portuguesa, com clareza e correcção, evidenciando espírito crítico, responsabilidade e autonomia.
- Compreender textos longos em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, reconhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respectiva funcionalidade.
- Evidenciar reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa, apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de expressão de outras culturas.
- Compreender as ideias principais de textos em língua estrangeira e expressar-se oralmente e por escrito com à-vontade sobre diferentes temáticas.
- Evidenciar conhecimento sobre várias linguagens, em diferentes suportes, que lhe permitam perceber as diferenças socioculturais, sociolinguísticas e técnico-científicas, visando uma tomada de consciência da sua própria identidade e da do outro.
- Compreender os mecanismos de funcionamento e produção de conteúdos nos *mass media*, posicionando-se criticamente sobre os mesmos.
- Evidenciar competências interculturais que lhe proporcionem uma maior abertura e aceitação de novas experiências linguísticas e culturais.
- Ter um entendimento amplo de Cultura, reconhecendo neste conceito, desde áreas designadas clássicas e eruditas até novas linguagens e expressões integradoras de formas da cultura popular.
- Perspectivar a dimensão da Cultura enquanto sector articulável com outras esferas de intervenção.
- Reconhecer que o acesso dos indivíduos, desde idades jovens, a actividades de sensibilização para a cultura e as artes constitui uma condição significativa da participação activa dos cidadãos na Cultura.
- Reconhecer o impacto das novas tecnologias de comunicação no acentuar de alguns traços característicos (flexibilidade, pluriactividade) da organização do trabalho cultural.
- Compreender o aparecimento de novas ocupações e profissões no sector cultural como resultante, entre outros factores, do crescente relevo do processo de difusão na existência dos bens culturais e artísticos.

3. CULTURA, LÍNGUA, COMUNICAÇÃO



Com o objectivo de clarificar e facilitar a leitura do Referencial, reuniu-se neste Glossário o conjunto de conceitos-chave mais utilizados. A perspectiva que presidiu à sua elaboração é a de servir como orientador e convite à reflexão e não deve, portanto, ser lido como uma lista alfabética de vocabulário técnico ‘fechado’.

Abordagem(s) (auto)biográfica(s) – abordagem formativa que mobiliza todo um trabalho de reflexividade sobre a identidade, necessidades, escolhas, decisões e sobre as próprias ideias do adulto (Josso, 1999).

Aprendente – sinónimo de aquele que está a aprender, num processo de aprendizagem, construindo o seu próprio saber (Gomes, 2005).

Aprendizagem – “A aprendizagem pode ser entendida como o processo de utilizar uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova ou corrigida do significado da experiência de alguém com a finalidade de guiar a acção futura” (Mezirow, 1991).

Aprendizagem ao longo da vida – toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento (*lifelong*) e em todos os domínios da vida (*lifewide*), com o objectivo de melhorar os conhecimentos, capacidades e as competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego (Comissão Europeia, 2001).

Aprendizagem formal – aprendizagem tradicionalmente dispensada por um estabelecimento de ensino ou de formação, estruturada (em termos de objectivos, duração e recursos), conducente à certificação. É intencional do ponto de vista do aprendente (Comissão Europeia, 2001).

Aprendizagem informal – aprendizagem decorrente das actividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer. Não é estruturada (em termos de objectivos, duração e recursos) e não conduz, tradicionalmente, à certificação. Pode ser intencional mas, na maior parte dos casos, é não intencional (carácter fortuito/aleatório) do ponto de vista do aprendente (Comissão Europeia, 2001).

Aprendizagem não-formal – aprendizagem não dispensada por um estabelecimento de ensino ou de formação e que não conduz, tradicionalmente, à certificação. É, todavia, estruturada (em termos de objectivos, duração e recursos). É intencional do ponto de vista do aprendente (Comissão Europeia, 2001).

Aprendizagem reflexiva – processo de (re)atribuição de sentido à experiência e ao conhecimento prévio. A reflexão visa uma compreensão, por parte do sujeito, das diferentes noções que procedem das suas intenções e práticas. Uma reinterpretação da experiência, à luz de novas perspectivas que constantemente se formam para os aprendentes. Processo que transforma experiência em conhecimento, competências, atitudes, valores, sentimentos. Modifica o quadro de referências, afectando assim a forma como se passam a confrontar novas experiências (Mezirow, 1990; Jarvis, 1995).

Aprendizagem significativa – “A aprendizagem pode ser entendida como o processo de utilizar uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova ou corrigida do significado da experiência de alguém com a finalidade de guiar a acção futura” (Mezirow, 1991).

Área de Competências-Chave – no quadro do presente Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário, assente em quatro Áreas de Competências-Chave, cada uma destas constitui-se como um conjunto coerente e articulado de ‘unidades de competência’ e de ‘critérios de evidência’ (Equipa de autores, 2003, 2006).

Auto-aprendizagem – o adulto possui em si mesmo os recursos necessários ao seu crescimento, à sua orientação e à determinação das suas escolhas (Chalifour, 1993).

Balanco de competências – intervenção indutora da exploração e avaliação das competências, capacidades e interesses do adulto fundamentalmente motivadas pela procura e construção de (novos) projectos para a sua vida pessoal e profissional (Leitão (coord.), 2002).

Capacidade – os conhecimentos e a experiência convocados para o desempenho de uma tarefa ou trabalho específicos (Comissão Europeia, 2005).

Certificação de competências – acto oficial e formal de confirmação das competências adquiridas pelo adulto em contextos formais, não formais e informais e que, por decisão do Júri de Validação, dá lugar à emissão de um certificado, para todos os efeitos legais, de valor igual ao certificado escolar correspondente emitido no quadro do sistema formal de educação (Leitão (coord.), 2002).

Competência – combinatória de conhecimentos, capacidades, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também ‘a disposição para’ e ‘o saber como’ aprender (Comissão Europeia, 2004b).

Competências-chave – as competências-chave representam um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego. Estas competências deverão ser desenvolvidas no âmbito da escolaridade obrigatória ou da formação inicial e funcionar como alicerce de aprendizagens posteriores numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (Comissão Europeia, 2004b).

Critérios de evidência – diferentes acções/realizações através das quais o adulto indicia o domínio da competência visada. Estes critérios constituem também um indicador de objectivos a desenvolver em termos de processo formativo (Alonso e outros, 2000).

Dimensões das Competências – agregações das unidades de competência e respectivos critérios de evidência em cada uma das Áreas de Competências-Chave (Equipa de autores, 2006).

Domínios de Referência para a Acção – diferentes contextos nos quais os indivíduos (inter)agem nas sociedades modernas, mobilizadores de competências de géneros distintos. Este Referencial centra-se em quatro grandes domínios de referência para a acção: a vida privada, a vida profissional, a vida institucional e a projecção espaço-histórica (macro-estrutural) (Equipa de autores, 2006).

Elementos de complexidade – elementos que configuram distinções de complexidade internas indexadas a critérios de evidência das competências. Elemento auxiliar para a definição de percursos de educação e formação de adultos (Equipa de autores, 2006).

Ficha-exemplo de critérios de evidência – caso concreto (ou situação), indexado a um tema-chave, no qual se podem revelar os critérios de evidência relativos a esse tema (Equipa de autores, 2006).

Histórias de Vida – abordagem que, conjuntamente com as abordagens biográficas, permite abrir para uma outra maneira de pensar a relação dos adultos com o saber e com o conhecimento. Uma metodologia de fazer encontrar, por si mesmo, ao sujeito, a sua própria verdade (Leitão (coord.), 2002).

Núcleo Gerador – tema abrangente, presente na vida de todos os cidadãos e que permite gerar e evidenciar um conjunto de competências-chave nas diferentes Áreas do Referencial (Equipa de autores, 2006).

Portefólio Reflexivo de Aprendizagens – colecção de documentos vários (de natureza textual ou não) que revela o desenvolvimento e progresso na aprendizagem, explicitando os esforços relevantes realizados para alcançar os objectivos acordados. É representativo do processo e do produto da aprendizagem. Documenta experiências significativas, fruto de uma selecção pessoal (Brookfield & Preskill, 1999).

Reconhecimento de competências – processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas, através do desenvolvimento de um conjunto de actividades, assentes numa lógica de balanço de competências e histórias de vida, que proporcionam ao adulto ocasiões de exploração, identificação e avaliação dos saberes e competências adquiridos ao longo da sua vida, tendo por referência o Referencial de Competências-Chave (Leitão (coord.), 2002).

Tema – área ou situação da vida na qual as competências são geradas, accionadas e evidenciadas. Resulta do cruzamento dos vários núcleos geradores com os quatro domínios de referência para a acção (Equipa de autores, 2006).

Unidades de competência – combinatórias coerentes dos elementos da competência em cada Área de Competências-Chave (Equipa de autores, 2006).

Validação de competências – processo que se consubstancia num conjunto de actividades que visam acompanhar o adulto na avaliação das suas competências e apoiá-lo na apresentação do seu pedido de validação, nos termos do Referencial de Competências-Chave. Decorrente do pedido formal de validação apresentado, a avaliação é conduzida por um Júri de Validação, interpretando a correlação entre as evidências documentadas pelo adulto e o Referencial de Competências-Chave e, sempre que necessário, promovendo actividades de demonstração de competências que permitam aferir competências menos claras, descritas/documentadas nesse pedido (Leitão (coord.), 2002).

Glossário Cultura, Língua, Comunicação

Língua estrangeira

a língua que o sujeito reconhece como não materna, sendo (LE) objecto de ensino a falantes não nativos.

Língua materna

por razões operatórias, a etiqueta de língua materna surge geralmente em oposição a língua estrangeira, sendo também designada como a língua primeira da socialização e sobre a qual o sujeito tem intuição linguística, usando-a para comunicar em todos os domínios de comunicação.

Língua segunda

conceito polissémico (conforme a tradição francesa ou inglesa) – tomamos a acepção da língua, que não sendo materna, é oficial (ou tem um estatuto especial) sendo também a língua de ensino e da socialização.

Glossário Cidadania e Profissionalidade

Aprendizagem reflexiva ‘da’ e ‘na’ cidadania democrática

“A reflexão é o processo que permite a um indivíduo ou a um grupo considerar activamente o que aconteceu. A reflexão participa de um compromisso com a ideia de aprendizagem e acção reflexivas. Enquanto processo, a ECD fomenta a aprendizagem reflexiva. A reflexão ajuda a dar sentido à acção e vice-versa. Na ausência de actividades reflexivas, o educando pode perder uma verdadeira oportunidade de desenvolver a sua própria compreensão. Entre as actividades reflexivas, conta-se a utilização de diários, jornais e registos ou o intercâmbio de ideias em pequenos grupos sobre o que aconteceu ou o que se aprendeu.” (<http://www.coe.int/t/education/edc/>).

Educação para a cidadania democrática

“É (...) um conjunto de práticas e actividades desenvolvidas como abordagem ascendente, que procura ajudar os alunos, os jovens e os adultos a participar de forma activa e responsável nos processos de tomada de decisões das respectivas comunidades. A participação é crucial para a promoção e o reforço de uma cultura democrática baseada na consciencialização e no compromisso em relação a valores fundamentais partilhados, como os direitos humanos e as liberdades, a igualdade da diferença e o Estado de Direito.” (<http://www.coe.int/t/education/edc/>).

Profissionalidade

referente à natureza mais ou menos elevada e racionalizada dos saberes e das capacidades utilizadas no exercício profissional (Bourdoncle, 1991).

Saber em uso

compreende várias dimensões de Saberes: Saberes Teóricos: dão a conhecer; dizem o que é, permitem conhecer o objecto nas suas modalidades e transformações; Saberes Processuais: orientam a prática, respeitam aos modos de fazer, às modalidades de organização dos procedimentos, e como funcionam; Saberes Práticos: estão ligados directamente à acção e ao seu desenvolvimento; dão um conhecimento contingente do real, mas eficaz para a operacionalidade do acto; Saberes Fazer: são referentes à manifestação de actos humanos, motores na acção material, intelectuais na acção simbólica (Malglaive, 1995).

Alonso, Luísa, Luís Imaginário, Justino Magalhães, Guilhermina Barros, José Manuel Castro, António Osório e Fátima Sequeira (2000). *Educação e Formação de Adultos: Referencial de Competências-Chave. Documento de Trabalho, Vol.I e II*. Lisboa: ANEFA.

Alonso, Luísa, Luís Imaginário, Justino Magalhães, Guilhermina Barros, José Manuel Castro, António Osório e Fátima Sequeira (2002). *Educação e Formação de Adultos: Referencial de Competências-Chave*. Lisboa: ANEFA (2ª edição).

Ávila, Patrícia (2004). *Relatório Nacional de Avaliação: Cursos de Educação e Formação de Adultos 2002/2003*. Lisboa: DGFV.

Ávila, Patrícia (2005). *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Tese de Doutoramento. Lisboa: ISCTE (policopiado).

Benavente, Ana, Alexandre Rosa, António Firmino da Costa e Patrícia Ávila (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e etnográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.

Boutinet, Jean Pierre (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris: PUF.

Brookfield, Stephen, Stephen Preskil, (1999). *Discussion as a way of teaching*. Buckingham: SRHE& Open University Press.

Cardoso, Gustavo, António Firmino da Costa, Cristina Palma Conceição e Maria do Carmo Gomes (2005). *A Sociedade em Rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras.

Castells, Manuel (2002). *A Sociedade em Rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas.
Disponível na Internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/III_en.html

Comissão Europeia (2001). *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade*. Bruxelas.
Disponível na Internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/III_en.html

Comissão Europeia (2004a). *Common European principles for the identification and validation of non-formal and informal learning*. Bruxelas.
Disponível na Internet: http://europa.eu.int/comm/education/docs/official/keydoc_en.html

Comissão Europeia (2004b). *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. Working Group B "Key Competences"*. Bruxelas.
Disponível na Internet: http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html

Comissão Europeia (2005). *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Bruxelas.
Disponível na Internet: http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html

Commission of the European Communities (2005). *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training*. 2005 Report, Commission Staff Working Paper, Doc. SEC (2005)419. Bruxelas.

Declaração de Copenhaga: declaração dos Ministros Europeus da Educação e Formação Profissional e da Comissão Europeia, reunidos em Copenhaga a 29 e 30 de Novembro de 2002, sobre o reforço da cooperação europeia em matéria de educação e formação profissional. Copenhaga.
Disponível na Internet: www.europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index_en.html

Delors, Jacques (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: ASA.

Freire, Paulo (2004). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gomes, Maria do Carmo (2003). "Literexclusão na vida quotidiana", in *Sociologia, Problemas e Práticas*: 41. Oeiras: Celta Editora.

Gomes, Maria do Carmo (2005). "Percursos de literacia", in *Sociologia, Problemas e Práticas*: 47. Oeiras: Celta Editora.

Josso, Marie-Christine (1999). *História de vida e projecto: a história de vida como projecto e as "histórias de vida" ao serviço de projectos*. Educ.Pesqui., jul./dez., 25, 2, pp. 11-23.

Leitão, José Alberto (coord.) (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA (2ª edição).

Malglaive, Gérard (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade e Ministério da Educação (2005). *Novas Oportunidades. Aprender Compensa*. Lisboa.
Disponível na Internet: www.novasoportunidades.gov.pt

OCDE (2005). *Education at a Glance: OECD Indicators 2005*. Paris: OECD Publishing.
Disponível na Internet: www.oecd.org/edu/eag2005

Pires, Ana Luísa (2005). *Educação e Formação ao longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tough, Allen (1971). *The Adult's Learning Projects: a fresh approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: OISE.

Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
Disponível na Internet: <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>

Referências Bibliográficas Cultura, Língua, Comunicação

Beacco e Byram Michael (2002). *Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques éducatives en Europe*, Division des politiques linguistiques éducatives en Europe: Conseil de l'Europe.

Comissão das Comunidades Europeias (2003). Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões, *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística. Um Plano de Acção 2004-2006*. Bruxelas, 24-07-2003, COM (2003).

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA.

Referências Bibliográficas Cidadania e Profissionalidade

A portfolio assessment policy, disponível em URL:
<http://www.unioncity.k12.nj.us/curr/math/portasses.html>

Alcoforado, L. (2003). “Formação, qualificação e trabalho: Tópicos para um projecto profissional de vida”. *in Formar*, número especial.

Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences: clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Bandura A. (1997). “Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change”. *in Psychological Review*, 85, pp. 199-215.

Bee, H, Mitchell, S. K. (1984). *A pessoa em desenvolvimento*. São Paulo: Harbra.

Bourdoncle, R. (1991). “La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines”. *in Révue Française de Pédagogie*. 94, 73-92.

Chalifour, J. (1993). *Enseigner la relation d'aide*. Canada: Gaetan Morin Editeur.

Delors, Jacques et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: ASA.

Dugué, E. (1999). “La logique de la compétence: le retour du passé”. *in Éducation Permanente*, 140, 7-18.

Federighi, P. (1999). *Glossary of adult learning in Europe*. Amersfoort: Ebae.

Imaginario, L. (2003). “Empregabilidade versus profissionalidade?”. *in Formar*, número especial.

Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education-Theory and Practice*. (2ª ed). Londres: Routledge.

Josso, M. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: EDUCA.

Lester, S. disponível em URL: <http://www.devmts.demon.co.uk/profnal.htm>.

Malgaive, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.

Maurice, M. (1986). "La qualification comme rapport social. À propos de la qualification comme mise en forme du travail". in Salais, R. e Thévenot, L. (orgs.), *Le travail: marchés, règles et conventions*. Paris: Economica.

Mezirow, J. and Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey Bass.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.

Novak, J. D. (2000). *Aprender criar e utilizar o conhecimento*. Lisboa: Plátano Univ.

O'Shea, K. (2003). *Educação para a Cidadania Democrática 2001-2004: desenvolver uma compreensão partilhada*.

Disponível em <http://www.coe.int/t/education/edc/>

Glossário de termos de educação para a cidadania democrática [online] disponível em URL: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/E.D.C./Documents_and_publications/By_country/Portugal/EDC_Glossary_Portuguese.pdf

Disponível em URL: <http://www.coe.int/T/E/CulturalCooperation/education/E.D.C/Documents and publications/>.

Santos, B. S. (2000). *A Crítica da Razão Indolente*. Porto: Afrontamento.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press. (disponível em URL: <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>).

Anexo III

De: CNO [cno@anq.gov.pt]
Enviado: quinta-feira, 13 de Novembro de 2008 12:10
Para: camaratervcc@esec-camarate.rcts.pt
Assunto: Procedimentos acerca do registo no SIGO dos créditos nas sessões de júri de processos de RVCC de nível secundário

Exmo.(a) Senhor(a)
Director(a) do Centro Novas Oportunidades

Em sede de monitorização, através do Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO), a Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ) tem vindo a detectar no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário problemas de registo da informação associada às certificações.

As situações em causa prendem-se com o facto de determinados processos se encontrarem no estado “certificado” sem estarem cumpridos os requisitos necessários à obtenção de certificação total de nível secundário tal como estipulado no documento “Orientações para a Operacionalização do Sistema de Créditos” enviado a toda a Rede de Centros Novas Oportunidades em Janeiro de 2008.

O SIGO até à data não valida integralmente o número de competências exigidas para a certificação de nível secundário nem os critérios associados à operacionalização do sistema de créditos. Por isso devem os Centros Novas Oportunidades ter uma atenção especial aquando do registo das competências validadas que conduzam a uma certificação total. Gostaríamos, ainda, de esclarecer que o registo dos créditos e consequente cumprimento das orientações acima referidas são da exclusiva responsabilidade das equipas dos Centros Novas Oportunidades, não se constituindo o resultado apresentado pelo SIGO como uma decisão definitiva face à certificação.

Relembramos que no que diz respeito à atribuição de créditos no âmbito do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – nível secundário, as competências são entendidas e formuladas de modo integrado, a partir das diferentes dimensões trabalhadas em cada uma das áreas de competências-chave, transferíveis para situações de aprendizagens diferenciadas e sempre como competências em, e para a acção.

Neste sentido, o Referencial apresenta, para cada competência, critérios de evidência que consistem nas diferentes acções/realizações através das quais o adulto indicia o domínio da competência visada. Os critérios de evidência definidos para cada competência contêm diferentes elementos de complexidade (tipo I - Identificação, tipo II - Compreensão e tipo III - Intervenção). Deste modo, a obtenção de 1 crédito (1 crédito = 1 competência) implica que o adulto deverá evidenciar, de forma integrada, uma competência demonstrando simultaneamente capacidades de identificação, de compreensão e de intervenção.

Assim, em Cidadania e Profissionalidade, para que uma competência seja reconhecida e validada (1 crédito), o candidato tem de demonstrar sempre critérios de evidência do elemento de complexidade tipo III – Intervenção; em STC

e CLC para atribuição de um crédito o adulto terá que evidenciar a competência em todas as suas dimensões (Sociedade, Tecnologia e Ciência / Cultura, Língua, Comunicação) sendo que um dos critérios de evidência terá que atingir obrigatoriamente o elemento de complexidade de tipo III, podendo ter combinações diversas de tipo I e tipo II nas outras duas dimensões, mas nunca a sua ausência total.

A evidenciação de competências em Língua Estrangeira tem de ser sempre efectuada, no âmbito da área de competências-chave de Cultura, Língua, Comunicação e constitui-se como obrigatória à luz do Referencial de Competências-Chave de nível secundário.

Os Critérios de Evidência foram concebidos de forma a não ser possível a creditação mínima em Cultura, Língua, Comunicação (14 competências) sem que os adultos se confrontem com a necessidade de evidenciar competências em língua estrangeira. Para ser atribuído o crédito a uma competência que tem a formulação de língua portuguesa e/ou língua estrangeira, **deve-se entender como a conjunção das duas línguas**, fundamentando-a em termos de competências para a acção.

As competências têm de ser evidenciadas no seu todo e em acção, embora para a atribuição do crédito, se considere que tem de se obter pelo menos um dos critérios de evidência de Tipo III numa das dimensões (Língua Cultura, Comunicação) e uma combinação de Tipo I, II ou III nas restantes dimensões. Não pode haver critérios de evidência que não tenham qualquer reconhecimento.

É necessário a obtenção de, pelo menos, 44 créditos para que o candidato seja certificado. Este número de créditos deve distribuir-se pelas 3 áreas da seguinte forma:

16 Temas – CP

14 Temas – STC

14 Temas – CLC

Importa salientar que num processo RVCC de nível secundário obtém-se a certificação com um mínimo de 44 créditos (44 competências), mas distribuídos por todas as unidades de competência (UC) / núcleos geradores (NG), e também pelos vários domínios de referências (contextos privado, profissional, institucional e macro-estrutural). Consequentemente, para se obter esta certificação tem obrigatoriamente de se percorrer todas as UC e obter pelo menos 2 competências validadas em cada Unidade de Competência/Núcleo Gerador.

Sublinhamos ainda que o processo de RVCC de nível secundário deverá ser conduzido tendo sempre presente, o número máximo de créditos que cada adulto poderá obter (88 créditos), sendo que no sistema de créditos previsto não há lugar a atribuição de valores inferiores a um crédito.

Certos da V/ colaboração para com estas orientações que muito contribuirão para aumentar a qualidade da intervenção dos Centros Novas Oportunidades, renovamos os votos de bom trabalho.

A Direcção da Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Anexo IV

A Língua Estrangeira no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário

Procedimentos e Orientações - Fevereiro de 2010 -

A. Enquadramento

De acordo com a promoção de uma sociedade plurilinguística e pluricultural, traçar um quadro de reconhecimento de competências e aprendizagens baseado numa só língua é desenquadrado das exigências do mundo actual. Assim - assumindo o papel fulcral da língua na construção da identidade e no desenvolvimento pessoal, profissional e cultural de cada indivíduo, e a relevância do seu papel na relação entre cidadãos de qualquer quadrante do mundo -, o *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário* pressupõe como obrigatória não só a evidenciação de competências para a acção em língua portuguesa, como também em língua estrangeira.

Tendo em vista uma harmonização dos procedimentos a adoptar em toda a rede de Centros Novas Oportunidades, importa clarificar a forma como o reconhecimento de competências em língua estrangeira deve ser enquadrado no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário.

B. Pressupostos para o reconhecimento, validação e certificação de competências na Área de Competências-Chave Cultura, Língua, Comunicação

No âmbito do *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*, o reconhecimento, validação e certificação de competências em língua estrangeira, baseia-se nos seguintes pressupostos genéricos:

- 1) A evidenciação de competências em língua estrangeira tem de ser sempre efectuada, no contexto da área de competências-chave *Cultura, Língua, Comunicação* e constitui-se

como **obrigatória** para todos os candidatos à luz do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário;

- 2) A demonstração do domínio de uma língua estrangeira deve ser integrada num conceito de competência lato, e estar sempre associada à dimensão Linguística, na área de competências-chave *Cultura, Língua, Comunicação*;
- 3) Sempre que, na área *Cultura, Língua, Comunicação*, uma competência se refira à “língua portuguesa e/ou língua estrangeira”, é necessário que a sua demonstração passe pela mobilização, quer da língua portuguesa, quer de uma língua estrangeira;
- 4) Qualquer língua estrangeira pode ser “trabalhada” no âmbito do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, desde que os Centros Novas Oportunidades disponham de formadores específicos dessa língua;
- 5) A evidenciação de competências numa só língua estrangeira é suficiente, considerando-se esta a opção mais eficaz para um processo de aprendizagem e de qualificação, como é o caso do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Contudo, é possível “trabalhar-se” mais do que uma língua estrangeira em simultâneo.

De uma forma mais específica, a demonstração do domínio de uma língua estrangeira no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário, obedece ao disposto no documento “*Orientações para a Operacionalização do Sistema de Créditos*”, pelo que importa aqui destacar que:

- 6) A área de competências-chave *Cultura, Língua, Comunicação* é constituída por 7 Unidades de Competência/Núcleos Geradores (figura 1), sendo cada uma das Unidades de Competência composta por 4 Domínios de Referência (figura 2), e cada um dos Domínios de Referência associado a 1 competência;



Figura 1

Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)		
Competências	Crítérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Definir orçamentos familiares e preencher formulários de impostos dominando terminologias e aplicando tecnologias que facilitam cálculos, preenchimentos e envios</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar na organização dos orçamentos familiares procurando que estes contemplem rubricas relativas a lazer e consumos culturais, de acordo com os interesses dos diversos elementos que compõem os agregados familiares. Actuar face a orçamentos e impostos apropriando-se das terminologias utilizadas para as questões técnicas (despesas, receitas, saldos; etc.) e compreendendo o seu significado no contexto privado. Actuar através das novas tecnologias de informação e comunicação para o preenchimento de declarações de impostos ou elaboração de orçamentos privados. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 13
<p>Saber adequar-se a modelos de organização e gestão que valorizam o trabalho em equipa em articulação com outros saberes especializados</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar em contextos profissionais compreendendo que a organização do trabalho em equipa é essencial em algumas ocupações culturais e que o desenvolvimento de projectos neste formato potencia, de modo geral, as especializações. Actuar em contextos profissionais diferenciados, compreendendo os modos de utilização da língua e os diferentes tipos de texto a que se pode recorrer para a comunicação organizacional (notas, cartas, circulares, memorandos, directivas, etc.) Actuar em contexto profissional através das tecnologias de informação e comunicação para o estabelecimento de comunicação organizacional (fax, telefone, e-mail, intranet, comunicação face-a-face, etc.). 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 14
<p>Agir de acordo com a compreensão do funcionamento dos sistemas monetários e financeiros (como elemento de configuração cultural e comunicacional das sociedades actuais)</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante a cultura e as artes reconhecendo a dimensão económica do seu funcionamento. Actuar individual ou colectivamente compreendendo o papel da língua no sistema económico e nas transacções à escala mundial (interesses económicos geo-estratégicos, acordos de cooperação). Actuar face aos <i>mass media</i> compreendendo como se distinguem objectivos económicos de objectivos de serviço público, no contexto dos sistemas financeiros nacionais. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 15
<p>Identificar os impactos de evoluções técnicas na gestão do tempo reconhecendo ainda os seus efeitos nos modos de processar e transmitir informação</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante a gestão do tempo tendo em conta o impacto das evoluções técnicas nos modos de experienciar o tempo, comunicar e partilhar informação. Actuar em contextos sociais alargados e transversais, compreendendo como os diferentes usos de língua e as suas formas de gestão se cruzam com o elemento tempo (a distância, presencial, verbal, não-verbal). Actuar face aos diferentes meios de comunicação social compreendendo a gestão do tempo em cada um deles e a sua relação com o tipo de programas e linguagens utilizadas. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 16

Figura 2

- 7) A área de competências-chave *Cultura, Língua, Comunicação* é, assim, composta por 28 competências (7 Unidades de Competência x 4 Domínios de Referência em cada Unidade de Competência), sendo que a certificação total desta área depende da evidenciação, no mínimo, de 14 competências distribuídas, obrigatoriamente, por todas as Unidades de Competência (o que equivale a considerar pelo menos 2 competências certificadas por Unidade de Competência);
- 8) Por cada competência validada/certificada é atribuído 1 crédito;
- 9) A cada competência estão associados 3 critérios de evidência, sendo que o primeiro corresponde sempre à dimensão Cultural, o segundo à dimensão Linguística e o terceiro

à dimensão Comunicacional. A língua estrangeira está sempre associada à dimensão Linguística;

- 10) A cada critério de evidência estão associados 3 elementos de complexidade (Tipo I – Identificação; Tipo II – Compreensão; Tipo III – Intervenção). Assim, para que seja atribuído um crédito a uma competência, terão que ser analisados os critérios de evidência das três dimensões da competência, sendo que em pelo menos uma das três dimensões, terá que se evidenciar obrigatoriamente um critério de complexidade de Tipo III; as outras duas dimensões podem ter combinações diversas de Tipo I, II e III e não podem existir critérios de evidência sem qualquer reconhecimento;
- 11) Decorrente da alínea 9), o domínio de uma língua estrangeira não é suficiente para a validação/certificação de um Domínio de Referência. Tem de ser sempre associado à verificação das outras dimensões da área de competências-chave respectiva (Cultural e Comunicacional).

Deste modo, o ponto que se segue explicita as condições de reconhecimento, validação e certificação da língua estrangeira a partir do *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*, tendo em consideração as regras de atribuição de créditos aqui retomadas.

C. Enquadramento da Língua Estrangeira no âmbito da operacionalização dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário

De acordo com o *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário* e respectivo *Guia de Operacionalização* e, mais especificamente, com a área de competências-chave *Cultura, Língua, Comunicação*, as Unidades de Competência que integram competências com a formulação de “língua portuguesa e/ou língua estrangeira” no âmbito das quais, por conseguinte, se enquadra a evidenciação do domínio de língua estrangeira, são as seguintes:

- Equipamentos e Sistemas Técnicos (CLC_EST);
- Saúde (CLC_S);

- Tecnologias de Informação e Comunicação (CLC_TIC);
- Urbanismo e Mobilidade (CLC_UM);
- Saberes Fundamentais (CLC_SF).

Contudo, a centralidade que a língua estrangeira adquire no âmbito destas várias unidades de competência é variável.

Começamos por considerar a unidade de competência **CLC_EST** (Figura 3). Atendendo a que todos os Domínios de Referência desta Unidade de Competência têm, no âmbito da dimensão Linguística, a formulação de “língua portuguesa e/ou língua estrangeira”, e de acordo com as alíneas 7) e 10) do Ponto B, torna-se **obrigatória a evidenciação do domínio de uma língua estrangeira, em pelo menos duas competências desta Unidade de Competência.**

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)		
Competências	CrITÉrios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Lidar com equipamentos e sistemas técnicos em contexto privado, acedendo à multiplicidade de funções que comportam e reconhecendo a sua dimensão criativa</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar face aos equipamentos e sistemas técnicos usados em contexto doméstico, identificando o seu potencial criativo e favorecendo o cruzamento entre arte, cultura e quotidiano, criando ainda a possibilidade de uma mais activa participação (práticas e consumos culturais) dos cidadãos. Actuar face aos equipamentos técnicos no contexto doméstico interpretando correctamente instruções contidas em manuais de utilização em <u>língua portuguesa e/ou língua estrangeira</u>. Actuar no contexto doméstico face aos equipamentos técnicos que possibilitam a comunicação entre indivíduos, compreendendo o seu papel e reconhecendo as suas diferentes funções (telefones, telemóveis, intercomunicadores, televisores, rádios, computadores, entre outros). 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 1
<p>Agir perante equipamentos e sistemas técnicos em contexto profissional conjugando saberes especializados e rentabilizando os seus variados recursos no estabelecimento e desenvolvimento de contactos</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante equipamentos do contexto profissional de modo a dominar o seu funcionamento e a conseguir articular competências próprias com as de outros profissionais especializados. Actuar face aos equipamentos técnicos no contexto profissional interpretando correctamente instruções contidas em manuais de utilização em <u>língua portuguesa e/ou língua estrangeira</u>. Actuar no contexto profissional face aos diferentes equipamentos técnicos que possibilitam a comunicação entre indivíduos compreendendo o seu funcionamento (telefones, telemóveis, redes internas e externas, extensões, microfones, entre outros). 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 2
<p>Utilizar conhecimentos sobre equipamentos e sistemas técnicos para facilitar a integração, a comunicação e a intervenção em contextos institucionais</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no sentido de estar apto a lidar com alguns aspectos mais inovadores no funcionamento de equipamentos culturais e percebendo as suas virtualidades. Actuar numa situação de relação institucional redigindo/apresentando oralmente ou por escrito, em <u>língua portuguesa e/ou língua estrangeira</u>, uma reclamação e/ou sugestão, elaborada de forma argumentativa. Actuar em situações de relacionamento com instituições privadas ou públicas compreendendo as mudanças ocorridas nas formas de comunicação pelo desenvolvimento dos equipamentos técnicos e contextualizando a sua intervenção face ao leque de escolhas possíveis (correio electrónico, fax, telefone, internet, etc.). 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 3
<p>Relacionar transformações e evoluções técnicas com novas formas de acesso à informação, à cultura e ao conhecimento proporcionado também pelos novos suportes tecnológicos de comunicação</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar nos consumos culturais e artísticos tendo em conta que a incorporação de equipamentos e sistemas técnicos na cultura e nas artes promoveu o acesso mais generalizado aos bens e levou a transformações na relação entre diferentes géneros artísticos. Actuar em contextos sociais alargados através da formulação oral e/ou escrita de uma opinião fundamentada, em <u>língua portuguesa e/ou língua estrangeira</u>, sobre o papel e as consequências das evoluções dos equipamentos técnicos na organização da vida em sociedade e nos usos da língua. Actuar face às evoluções e transformações dos equipamentos técnicos compreendendo a sua relação com as mudanças ocorridas nos diferentes meios de comunicação social (mudanças na TV, na rádio e no cinema). 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 4

Figura 3

No que concerne às **CLC_S** e **CLC_SF** (Figuras 4 e 5), no âmbito da dimensão Língua, a formulação de “língua portuguesa e/ou língua estrangeira” integra os Domínios de Referência 1, 2 e 3. Assim, nestes dois casos, torna-se **obrigatória a evidenciação do domínio de uma língua estrangeira, em pelo menos uma das competências correspondentes aos Domínios de Referência 1, 2 e 3** (desde que em conjugação com a evidenciação da competência correspondente ao Domínios de Referência 4), para que a Unidade de Competência seja validada e certificada.

Núcleo Gerador: Saúde (S)		
Competências	Crítérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
Interpretar e comunicar conteúdos com objectivos de prevenção na adopção de cuidados básicos de saúde, em contexto doméstico DR1	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no quotidiano tendo em conta que as actividades de lazer – das sociabilidades às práticas amadoras – contribuem para melhorar a qualidade de vida. Actuar em situações de foro privado, compreendendo a importância da <u>língua portuguesa e/ou língua estrangeira</u> como meio de comunicação em diferentes suportes para a adopção de cuidados básicos de saúde (conversas interpessoais, folhetos, cartazes, consulta de artigos científicos e/ou de revistas generalistas.) Actuar em contexto privado, tendo em conta as informações transmitidas pelos <i>mass media</i> sobre cuidados básicos de saúde, e de acordo com opiniões tecnicamente especializadas. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 9
Intervir em contexto profissional apreendendo e comunicando regras e desenvolvendo uma cultura de prevenção DR2	<ul style="list-style-type: none"> Actuar reconhecendo o estatuto específico de algumas profissões do sector cultural no que respeita a condições de trabalho, profissionalização e segurança social. Actuar com vista ao estabelecimento de cumprimento de regras e meios de prevenção e segurança no desempenho de tarefas de natureza profissional, interagindo, oralmente e por escrito, em <u>língua portuguesa e/ou língua estrangeira</u>. Actuar junto de diferentes interlocutores, em situações de comunicação e em contextos profissionais, com vista à execução e controlo de regras de segurança. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 10
Relacionar a multiplicidade de terapêuticas com a diversidade cultural, respeitando opções diferenciadas DR3	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no campo da saúde com um posicionamento abrangente, capaz de relacionar a variedade de práticas terapêuticas com a diversidade cultural. Actuar expressando-se, oralmente e por escrito, em <u>língua portuguesa e/ou língua estrangeira</u>, de forma correcta e adequada, no âmbito do aconselhamento, prescrição e/ou prática de actividades de natureza terapêutica. Actuar em várias situações de comunicação e face a diversos interlocutores, incluindo instituições, com a finalidade de desenvolver uma atitude de receptividade relativamente a diferentes terapêuticas. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 11
Mobilizar saberes culturais, linguísticos e comunicacionais para lidar com patologias e cuidados preventivos relacionados com o envelhecimento e o aumento da esperança de vida DR4	<ul style="list-style-type: none"> Actuar reconhecendo que o prolongamento do ciclo de vida dos indivíduos veio alterar representações e atitudes perante a velhice, a identidade, os modos de vida, a saúde, a prevenção. Actuar expressando-se, oralmente e por escrito, e recorrendo a diversos tipos de textos, sobre a temática do envelhecimento, como processo biológico e/ou como vivência social. Actuar face às novas tecnologias de informação e comunicação como recurso adicional de informação técnica e especializada sobre as patologias relacionadas com o envelhecimento. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 12

Figura 4

Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)		
Competências	Crítérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
Intervir tendo em conta que os percursos individuais são afectados pela posse de diversos recursos, incluindo competências ao nível da cultura, da <u>língua e da comunicação</u> DR1	<ul style="list-style-type: none"> Actuar tendo em conta que os percursos individuais são afectados por condições sociais e que as trajetórias se (re)constroem a partir da vivência de diversos contextos e da reconfiguração da posse de diferentes recursos. Actuar face aos textos, identificando os seus elementos constituintes e organizativos e garantindo a correcta utilização do uso da <u>língua portuguesa e/ou língua estrangeira</u>. Actuar face aos modelos do processo de comunicação pública, identificando as diferentes intenções do emissor e os efeitos produzidos no receptor. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 25
Agir em contextos profissionais, com recurso aos saberes em cultura, língua e comunicação DR2	<ul style="list-style-type: none"> Actuar em contextos profissionais identificando o que são procedimentos científicos e diferentes métodos de produção de conhecimento sobre temáticas relacionadas com a cultura. Actuar em contextos profissionais diversos, tendo em conta os diferentes tipos de texto e as suas características (literário/não literário, autobiográfico, argumentativo, expositivo, descritivo, etc.) e a sua correcta utilização em <u>língua portuguesa e/ou língua estrangeira</u>. Actuar no mundo global, compreendendo como os diferentes suportes e meios de comunicação fizeram evoluir as inserções profissionais e os modos de trabalhar e produzir riqueza. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 26
Formular opiniões críticas mobilizando saberes vários e competências culturais, linguísticas e comunicacionais DR3	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante debates públicos reconhecendo a multiplicidade de instituições, agentes e interesses em presença. Actuar individual e/ou colectivamente entendendo a língua e sua utilização – <u>língua portuguesa e/ou língua estrangeira</u> – como forma de intervenção cívica e social e campo de conhecimento científico. Actuar nas sociedades contemporâneas reconhecendo o papel central dos sistemas de comunicação nas formas de intervenção e construção da opinião pública mundial. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 27
Identificar os principais factores que influenciam a mudança social, reconhecendo nessa mudança o papel da cultura, da língua e da comunicação DR4	<ul style="list-style-type: none"> Actuar reconhecendo que a evolução das sociedades resulta de processos de mudança social e identificando os principais factores que a influenciam. Actuar nas sociedades contemporâneas, tendo em conta que a língua é um elemento constituinte do universo em que vivemos e compreendendo o seu papel na expressão da evolução do pensamento e das mentalidades bem como da evolução científica e tecnológica. Actuar nas sociedades contemporâneas, identificando as teorias fundamentais dos sistemas de comunicação (um para um, um para muitos, muitos para muitos, e em rede) e tendo consciência do carácter instrumental dos media e da eficácia do seu poder. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 28

Figura 5

Relativamente à **CLC_TIC** (Figura 6), apenas os Domínios de Referência 3 e 4, no âmbito da dimensão Linguística, têm a formulação de “língua portuguesa e/ou língua estrangeira”, pelo que a demonstração do domínio de uma língua estrangeira não está associada aos Domínios de Referência 1 e 2 desta Unidade de Competência. Deste modo, e uma vez que, de acordo com a alínea 7) do ponto B, a evidenciação de 2 competências é suficiente para a validação de uma Unidade de Competência, **é possível validar e certificar a CLC_TIC sem evidenciar o domínio de uma língua estrangeira, nesta Unidade de Competência específica.**

Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)		
Competências	CrITÉRIOS de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
Operar com as comunicações rádio em contexto doméstico adequando-as às necessidades da organização do quotidiano e compreendendo de que modo incorporam e suscitam diferentes utilizações da língua DR1	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante as novas tecnologias de comunicação reconhecendo as suas múltiplas funcionalidades e compreendendo as suas aplicações na organização do quotidiano. Actuar no contexto privado compreendendo e distinguindo as diferentes formas de utilização da língua e respectivos símbolos e códigos face às tecnologias de informação e comunicação emergentes. Actuar comunicando através dos meios tecnológicos disponíveis em contexto privado, compreendendo os diferentes símbolos e suportes de comunicação utilizados. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 17
Lidar com a micro e macro electrónica em contextos socioprofissionais identificando as suas mais valias na sistematização da informação, decorrentes também da especificidade de linguagens de programação empregues DR2	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante as TIC tendo em conta as suas virtualidades nos processos de comunicação, sistematização e tratamento da informação e sendo capaz de relacionar a micro e a macro electrónica com novas tendências na organização do trabalho. Actuar face aos dispositivos tecnológicos informáticos reconhecendo os recursos linguísticos na utilização de linguagens específicas de programação (binária, <i>visual basic</i>, ASCII, etc.). Actuar face aos diferentes meios de comunicação social compreendendo o seu desenvolvimento e relacionando-o com a evolução das tecnologias de informação em contexto profissional. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 18
Relacionar-se com os <i>mass media</i> reconhecendo os seus impactos na constituição do poder mediático e tendo a percepção dos efeitos desta na regulação institucional DR3	<ul style="list-style-type: none"> Actuar nas práticas culturais reconhecendo a importância dos media para os processos de difusão e recepção dos bens culturais e artísticos. Actuar face aos diferentes meios de comunicação social identificando as diferentes formas de texto utilizadas e a sua construção (notícias para televisão ou rádio, programas de entretenimento, publicidade, etc.), em <u>língua materna e/ou língua estrangeira</u>. Actuar face aos diferentes meios de comunicação social compreendendo como as tecnologias de informação possibilitaram o aparecimento de um poder equivalente ao legislativo ou ao executivo – o poder mediático, e simultaneamente a necessidade da sua regulação através de instituições próprias. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 19
Perceber os impactos das redes de internet nos hábitos perceptivos, desenvolvendo uma atitude crítica face aos conteúdos aí disponibilizados DR4	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante as novas tecnologias da informação identificando modos de apropriação pela produção artística e compreendendo de que modo a circulação no ciberespaço altera hábitos perceptivos. Actuar relativamente a conteúdos disponibilizados na rede de internet, através da produção e/ou interacção com esses mesmos conteúdos, em <u>língua materna e/ou língua estrangeira</u>. Actuar criticamente face à confiança que se pode desenvolver relativamente a conteúdos disponibilizados na rede de internet e sua fruição. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 20

Figura 6

No que diz respeito à **CLC_UM** (Figura 7), apenas o Domínio de Referência 2, no âmbito da dimensão Linguística, tem formulação de “língua portuguesa e/ou língua estrangeira”, não sendo, por conseguinte, necessária a evidenciação do domínio de uma língua estrangeira nos Domínios de Referência 1, 3 e 4. Deste modo, e uma vez que, de acordo com a alínea 7) do Ponto B, apenas é obrigatória a evidenciação de 2 competências por Unidade de Competência, também neste caso **é possível validar e certificar a CLC_UM sem evidenciar o domínio de uma língua estrangeira, nesta Unidade de Competência específica.**

Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)		
Competências	Crítérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
Participar no processo de planeamento e construção de edifícios recorrendo a terminologias próprias e procurando garantir condições para as práticas de lazer DR1	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante o planeamento e edificação de espaços habitacionais identificando condições que permitam o desenvolvimento de diversas práticas de lazer e contribuam para uma maior qualidade de vida. Actuar em contexto privado tendo em conta a terminologia específica e seus significados em situações relacionadas com a construção e arquitectura. Actuar em situações privadas de construção e arquitectura através do estabelecimento de comunicação eficaz com operários e técnicos especializados, com vista ao esclarecimento de um pedido ou resolução de situações de incumprimento. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 21
Intervir em contextos profissionais considerando a ruralidade ou urbanidade que os envolvem e procurando retirar daí benefícios para a integração socioprofissional DR2	<ul style="list-style-type: none"> Actuar tendo em conta o potencial de oportunidades laborais resultantes da progressiva atenção dada pelas políticas locais à valorização do património rural e urbano enquanto factor de desenvolvimento e qualificação dos territórios. Actuar em contextos profissionais diferenciados regionalmente, identificando sotaques ou regionalismos, através do uso da <u>língua portuguesa e/ou língua estrangeira</u>, no sentido de uma melhor integração socioprofissional. Actuar, comparando textos utilitários e literários recentes ou de outras épocas, em debates que reforcem o interesse pela preservação, equilíbrio e dinamização do espaço rural e urbano, tendo em conta a evolução histórica, a situação actual e a reflexão sobre o futuro. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 22
Identificar sistemas de administração territorial e respectivos funcionamentos integrados DR3	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante as questões relativas à administração do território compreendendo que as diferentes redes nacionais de equipamentos culturais promovem o ordenamento e a coesão territorial. Actuar individual e/ou colectivamente através da descodificação de informação institucional sobre questões de administração do território (mapas, sinalização, legislação, etc.). Actuar civicamente compreendendo as diferentes formas e conteúdos de comunicação do Estado com os seus cidadãos, em matérias de administração do território. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 23
Relacionar mobilidades e fluxos migratórios com a disseminação de patrimónios linguísticos e culturais e seus impactos DR4	<ul style="list-style-type: none"> Actuar compreendendo as causas económicas, políticas e culturais dos fluxos migratórios das populações e reconhecendo a importância do multiculturalismo para a diversidade da oferta cultural. Actuar individual e colectivamente na defesa do património linguístico comum da língua portuguesa e do seu papel e lugar no mundo, compreendendo a sua importância económica, histórica e cultural, a par com outras línguas. Actuar no mundo global, tendo em conta que a língua é um elemento essencial do funcionamento das sociedades e das relações entre as pessoas de diferentes origens sociais e culturais, e um factor indiscutível de integração. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 24

Figura 7

O quadro que se segue sintetiza o modo como a língua estrangeira deve ser enquadrada no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário, especificamente na área de competências-chave *Cultura, Língua, Comunicação*:

<i>Área de Competência-Chave</i>	<i>Unidades de competência</i>	<i>Obrigatoriedade de demonstração de domínio de língua estrangeira</i>	<i>Não obrigatoriedade de demonstração de domínio de língua estrangeira</i>	<i>Não aplicabilidade (*)</i>	<i>Observações</i>
Cultura, Língua Comunicação	Equipamentos e Sistemas Técnicos (CLC_EST)	x			
	Ambiente e Sustentabilidade (CLC_AS)			x	
	Saúde (CLC_S)	x			A evidenciação do domínio de uma língua estrangeira é obrigatória em pelo menos uma das competências correspondentes ao DR 1, DR 2 ou DR 3 (desde que em conjugação com a evidenciação da competência correspondente ao DR 4).
	Gestão e Economia (CLC_GE)			x	
	Tecnologias de Informação e Comunicação (CLC_TIC)		x		É possível validar e certificar esta UC sem evidenciar o domínio de uma língua estrangeira, pois apenas o DR 3 e o DR 4 têm a formulação de “língua portuguesa e/ou língua estrangeira”
	Urbanismo e Mobilidade (CLC_UM)		x		É possível validar e certificar esta UC sem evidenciar o domínio de uma língua estrangeira, pois apenas o DR 2 tem a formulação de “língua portuguesa e/ou língua estrangeira”
	Saberes Fundamentais (CLC_SF)	x			A evidenciação do domínio de uma língua estrangeira é obrigatória em pelo menos uma das competências correspondentes ao DR 1, DR 2 ou DR 3 (desde que em conjugação com a evidenciação da competência correspondente ao DR 4)

(*) Unidades de competência que, na sua formulação, não contemplam o domínio de língua estrangeira não se colocando, por conseguinte, a questão da sua demonstração.

D – Encaminhamento para formação após certificação parcial – a definição do Plano Pessoal de Qualificação

Como referido nos Pontos A, B e C deste documento, a obtenção de uma certificação total de nível secundário fica dependente da demonstração do domínio de uma língua estrangeira, nos termos definidos no *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário* e respectivo *Guia de Operacionalização*.

Assim, caso um candidato, no âmbito de um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, não revele esse domínio e, como tal, não reúna condições para certificar as Unidades de Competência/Núcleos Geradores em que o mesmo é exigido (vide Ponto C), dever-se-á realizar uma Sessão de Júri de Certificação Parcial, a partir da qual resultará a emissão de:

- um Certificado de Qualificações que atesta as Unidades de Competência certificadas;
- um Plano Pessoal de Qualificação, no qual deverão ser especificadas as Unidades de Formação de Curta Duração que devem ser frequentadas com aproveitamento para que o candidato possa concluir o nível secundário de educação, quer seja através de um percurso flexível de um curso de Educação e Formação de Adultos, quer seja através de Formações Modulares Certificadas. Estas **Unidades de Formação de Curta Duração** integram o **Catálogo Nacional de Qualificações** (<http://www.catalogo.anq.gov.pt>) e **têm correspondência directa com as Unidades de Competência do “Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário” que não certificadas através do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.**

De sublinhar que, para efeitos de definição do Plano Pessoal de Qualificação, não se coloca a possibilidade de autonomizar apenas alguns conteúdos de cada Unidade de Formação de Curta Duração, especificamente relacionados com as competências não certificadas através do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. De facto, esta possibilidade só pode ser mobilizada no contexto da Formação Complementar promovida pelos Centros Novas Oportunidades, nas etapas de reconhecimento e validação de


competências. Um candidato que, no âmbito de uma Unidade de Competência apenas tenha conseguido certificar uma competência, (o que de acordo com a alínea 7 do Ponto B é insuficiente para certificar a Unidade de Competência), terá que frequentar, no seu todo, 50h de formação na Unidade de Formação de Curta Duração correspondente a essa Unidade de Competência, não sendo possível independentizar os conteúdos associados à competência certificada, dos restantes.

Tal acontece, desde logo, pela forma integradora com que o conceito de competência é “trabalhado” no referencial de competências-chave e no referencial de formação, a que se junta a circunstância (decorrente desse facto) de, quer as Unidades de Formação de Curta Duração, quer as Unidades de Competência, constituírem as unidades mínimas reconhecíveis para efeitos de certificação no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações.

Por esta razão, reforçando o que se mencionou na alínea 11) do Ponto B, **não é possível autonomizar-se a língua estrangeira, nem no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de competências, nem no âmbito das Unidades de Formação de Curta Duração que - na sequência de um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências - são forçosamente prescritas em função das Unidades de Competência não certificadas por essa via.**

A título de ilustração, tomemos a situação de um candidato que, ao longo do seu processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, apenas revela lacunas ao nível da evidenciação do domínio de uma língua estrangeira e que, como tal, vê certificadas todas as Unidades de Competência do “Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário”, com excepção das unidades de competência CLC_EST, CLC_S e CLC_SF.

O seu Certificado de Qualificações terá a seguinte especificidade (Figura 8):



Certificado de Qualificações

Certifica-se que . . . , natural de Praia da Vitória, nascida em 1977/09/15, com o n.º de Identificação Civil . . . , válido até 2011/09/23, . . .

Componente de Formação	Código	Unidades de Competência/Unidades de Formação de Curta Duração
Base	CP_DD	Direitos e Deveres
	CP_CM	Complexidade e Mudança
	CP_RPC	Reflexividade e Pensamento Crítico
	CP_IA	Identidade e Alteridade
	CP_CFE	Convicção e Firmeza Ética
	CP_AM	Abertura Moral
	CP_AA	Argumentação e Assertividade
	CP_P	Programação
	CLC_AS	Ambiente e Sustentabilidade
	CLC_GE	Gestão e Economia
	CLC_TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
	CLC_UM	Urbanismo e Mobilidade
	STC_EST	Equipamentos e Sistemas Técnicos
	STC_AS	Ambiente e Sustentabilidade
	STC_S	Saúde
	STC_GE	Gestão e Economia
	STC_TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
	STC_UM	Urbanismo e Mobilidade
STC_SF	Saberes Fundamentais	

Figura 8

Trata-se de um Certificado de Qualificações que atesta a obtenção de uma certificação parcial, e que explicita a certificação de todas as Unidades de Competência do Referencial, com exceção de CLC_EST, CLC_S e CLC a _SF.

Em consequência, a este candidato é definido um Plano Pessoal de Qualificação que especifica as Unidades de Formação de Curta Duração correspondentes a essas três Unidades de Competência em falta (Figura 9):

NOVAS OPORTUNIDADES
APRENDER CONFIANÇA

Plano Pessoal de Qualificação

DADOS PESSOAIS

Nome: _____
Nº de Identificação Civil: _____ válido até 2011/09/23

MODALIDADE DE CERTIFICAÇÃO/ÁREA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Nível: Secundário Modalidade: Formação Modular

PLANO PESSOAL DE QUALIFICAÇÃO (PPQ)

Módulos de Formação/Unidades de Formação de Curta Duração/Unidades de Competência

Código	Designação	Objectivos*	Duração
CLC-1	Equipamentos - importação Culturais e comunicacionais		50 h
CLC-3	Saúde - alimentação e Comunicação		50 h
CLC-7	Fundamentos de Cultura, Alimentação e Comunicação		50 h

Figura 9

Como se constata, o Plano Pessoal de Qualificação indica que o candidato terá que frequentar, no seu todo (num total de 150 horas), as três Unidades de Formação de Curta Duração correspondentes às três Unidades de Competência não certificadas através do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Desta forma, o candidato estará em condições, após a frequência com aproveitamento destas Unidades de Formação de Curta Duração, de obter a sua certificação total e correspondentes certificado e diploma de conclusão do 12.º ano de escolaridade.

Considere-se agora a situação de um candidato que apenas não certifica as Unidades de Competência CLC_TIC e CLC_UM através do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, ou seja, que não evidencia pelo menos 2 competências em cada uma das referidas unidades.

O seu Certificado de Qualificações terá a seguinte especificidade (Figura 10):

Certificado de Qualificações

Certifica-se que _____, natural de Praia da Vitória, nascida em 1977/09/15, com o n.º de Identificação Civil _____, válido até 2011/09/23, _____.

Componente de Formação	Código	Unidades de Competência/Unidades de Formação de Curta Duração
Base	CP_DD	Direitos e Deveres
	CP_CM	Complexidade e Mudança
	CP_RPC	Reflexividade e Pensamento Crítico
	CP_IA	Identidade e Alteridade
	CP_CFE	Convicção e Firmeza Ética
	CP_AM	Abertura Moral
	CP_AA	Argumentação e Assertividade
	CP_P	Programação
	CLC_EST	Equipamentos e Sistemas Técnicos
	CLC_AS	Ambiente e Sustentabilidade
	CLC_S	Saúde
	CLC_GE	Gestão e Economia
	CLC_SF	Saberes Fundamentais
	STC_EST	Equipamentos e Sistemas Técnicos
	STC_AS	Ambiente e Sustentabilidade
	STC_S	Saúde
	STC_GE	Gestão e Economia
	STC_TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
	STC_UM	Urbanismo e Mobilidade
	STC_SF	Saberes Fundamentais

Figura 10

O encaminhamento após certificação parcial implica a **frequência na íntegra das Unidades de Formação de Curta Duração correspondentes a essas Unidades de Competência, cada uma delas com 50h de duração**, com vista à aquisição das quatro competências associadas a estas unidades (Figura 11):

NOVAS
OPORTUNIDADES
APRENDER COM PENA

Plano Pessoal de Qualificação

DADOS PESSOAIS
Nome: _____
Nº de Identificação Civil: _____, válido até 2011/09/23

MODALIDADE DE CERTIFICAÇÃO/ÁREA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
Nível: Secundário Modalidade: Formação Modular

PLANO PESSOAL DE QUALIFICAÇÃO (PPQ)
Módulos de Formação/Unidades de Formação de Curta Duração/Unidades de Competência

Código	Designação	Objectivos*	Duração
CLC-5	Cultura, Comunicação e Média		50 h
CLC-6	Cultura, de urbanismo e mobilidade		50 h

Figura 11

Ou seja, o que se pretende exemplificar é que não é possível autonomizar, na definição do Plano Pessoal de Qualificação, os conteúdos directamente respeitantes às competências não certificadas, uma vez que, quer as Unidades de Formação de Curta Duração do referencial de formação, quer as Unidades de Competência do referencial de competências-chave, constituem unidades mínimas reconhecíveis para efeitos de certificação.

E. Mobilização das UFCD de Língua Estrangeira integradas no Catálogo Nacional de Qualificações

O Catálogo Nacional de Qualificações integra uma Unidade de Formação de Curta Duração de Língua Estrangeira Iniciação (CLC_LEI), e uma UFCD de Língua Estrangeira Continuação (CLC_LEC), cada qual com a duração de 50 horas. Estas unidades estão associadas à componente de formação de base dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) de nível secundário, mas têm um carácter **opcional**¹.

¹ Ver a este respeito Rodrigues, S.P. (2009). *Guia de operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Trata-se de Unidades de Formação destinadas a adultos “que não tenham quaisquer noções estruturadas de uma língua estrangeira”, constituindo-se por isso como unidades de formação de iniciação. Como tal, **não têm correspondência directa com nenhuma das Unidades de Competência do “Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário” que integram a dimensão Linguística da área de competências-chave Cultura, Língua, Comunicação.** Esta situação pode ser a dos candidatos que tendo domínio de um conjunto de competências noutras áreas e dimensões do Referencial, mas não as de língua estrangeira, podem assim completar o seu percurso de qualificação com recurso às Formações Modulares Certificadas.

Porém, para efeitos de obtenção de uma certificação total, e conforme referido no Ponto D, quando um candidato não tenha demonstrado o domínio de uma língua estrangeira durante o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, o encaminhamento para formação após obtenção de uma certificação parcial **deve incidir sobre as Unidades de Formação de Curta Duração directamente correspondentes às Unidades de Competência não certificadas, pois essa é condição necessária para a obtenção de uma certificação total.**

Esta orientação não é, naturalmente, impeditiva do encaminhamento para as Unidades de Formação de Curta Duração de Língua Estrangeira Iniciação e de Língua Estrangeira Continuação, nomeadamente quando o motivo de não obtenção de uma certificação total reside na falta de domínio de uma língua estrangeira por parte do candidato. No entanto, é fundamental ter em atenção que a frequência destas duas unidades, após processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, não é suficiente para a obtenção de uma certificação total.

Daqui decorre que a equipa do Centro Novas Oportunidades poderá negociar com o candidato a inclusão dessas duas Unidades de Formação de Curta Duração no respectivo Plano Pessoal de Qualificação, numa lógica de aquisição de conhecimentos básicos numa língua estrangeira, mas esta opção não evita a necessidade de, acrescidamente, serem prescritas as Unidades de Formação de Curta Duração directamente correspondentes às Unidades de Competência não certificadas através do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

O exemplo que se segue (Figura 12) ilustra esta situação:

NOVAS OPORTUNIDADES
APRENDER É COMPENSA

Plano Pessoal de Qualificação

DADOS PESSOAIS

Nome: _____
Nº de Identificação Civil: _____, válido até 2011/09/23

MODALIDADE DE CERTIFICAÇÃO/ÁREA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Nível: Secundário Modalidade: Formação Modular

PLANO PESSOAL DE QUALIFICAÇÃO (PPQ)

Módulos de Formação/Unidades de Formação de Curta Duração/Unidades de Competência

Código	Designação	Objectivos*	Duração
CLC_1	Equipamentos - impactos culturais e comunicacionais		50h
CLC_3	Soft - língua e Comunicação		50h
CLC_7	Fundamentos de Cultura, língua e Comunicação		50h
CLC_LEI	língua Estrangeira - Iniciação		50h
CLC_LEC	língua Estrangeira - Continuação		50h

UFCD
complementares

Figura 12

Trata-se de um candidato que não demonstra competências em língua estrangeira e que, deste modo, não viu certificadas as unidades de competência CLC_EST, CLC_S e CLC_SF através do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Como se constata, as Unidades de Formação de Curta Duração de CLC_LEI e de CLC_LEC foram incluídas no seu Plano Pessoal de Qualificação, mas de forma complementar às três Unidades de Formação de Curta Duração correspondentes às Unidades de Competência não certificadas.

A não correspondência das Unidades de Formação de Curta Duração de CLC_LEI e de CLC_LEC a competências específicas do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário sugere que – no caso particular de candidatos que desenvolvem processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário, e cuja

certificação total fica apenas dependente do domínio (não demonstrado através desse processo) de uma língua estrangeira, nos termos definidos por esse Referencial - a mobilização dessas duas unidades, a justificar-se, seja feita a montante ou durante o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Desta forma, a frequência, com aproveitamento, dessas unidades, poderá ser mobilizada no decurso do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, de acordo com a Orientação Técnica *“Validação de aprendizagens formais (escolares e profissionais) no contexto dos processos de RVCC desenvolvidos nos Centros Novas Oportunidades”*.²

Lisboa, Fevereiro de 2010

A Direcção da ANQ, I.P.

² Ver a este respeito FAQ n.º 14 do documento *“Orientação Técnica Validação de aprendizagens formais (escolares e profissionais) no contexto dos processos de RVCC desenvolvidos nos Centros Novas Oportunidades: FAQ’s”*

Anexo V

De: CNO [cno@anq.gov.pt]
Enviado: segunda-feira, 19 de Outubro de 2009 10:09
Para: camaratervcc@esec-camarate.rcts.pt
Assunto: FW: Língua Estrangeira

Exma. Senhora,

Na sequência do e-mail infra, o qual mereceu a nossa melhor atenção, gostaríamos de prestar os seguintes esclarecimentos:

- No âmbito do desenvolvimento de um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (processo RVCC) de nível secundário, não existe lugar à validação e certificação de competências de Língua Estrangeira, mas sim de competências associadas à área de competências-chave Cultura, Língua e Comunicação (CLC).
- A área de competências-chave de CLC é composta por 28 competências, isto é, 7 Unidades de Competências x 4 Competências, sendo que a certificação total desta Área de Competência Chave, depende obrigatoriamente da evidenciação de 2 competências por Unidade de Competência, devendo perfazer-se no mínimo 14 competências.
- Mais se informa que 5 das 7 Unidades de Competência (UC) que fazem parte desta Área de Competência-Chave (ACC) contemplam competências que têm a formulação de “língua portuguesa e/ou língua estrangeira”, as quais pressupõem, na dimensão linguística, a evidenciação de competências em língua portuguesa e em língua estrangeira (Equipamentos e Sistemas Técnicos (CLC_1); Saúde (CLC_3); Tecnologias de Informação e Comunicação (CLC_5); Urbanismo e Mobilidade (CLC_6); Saberes Fundamentais (CLC_7).
- Acresce dizer que é possível a um candidato validar a UC CLC_5 e a UC CLC_6 sem evidenciar competências em língua estrangeira, uma vez que no âmbito da dimensão Língua na UC CLC_5 (Tecnologias de Informação e Comunicação), apenas o DR3 e o DR4 têm a formulação “língua portuguesa e/ou língua estrangeira. Por conseguinte se um candidato validar por exemplo o DR1 e o DR2, mesmo sem ter validado o DR3 e o DR4, tem a UC validada. Esta situação é idêntica à UC CLC_6, uma vez que apenas o DR2, no âmbito da dimensão Língua tem a formulação de “língua portuguesa e/ou língua estrangeira”, sendo que se o candidato validar pelo menos 2 dos outros DR, isto é o DR1, DR 3 e/ou DR4) tem a UC validada.
- Face ao exposto informamos que apenas nas UC CLC_1, CLC_3 e CLC_7, a evidenciação de competências em língua estrangeira é fundamental para a validação destas Unidades de Competências.

No que diz respeito aos percursos flexíveis, podemos informar que a carga horária é definida em função dos resultados do processo RVCC, desenvolvido num Centro Novas Oportunidades, e com base no Plano Pessoal de Qualificação (PPQ), emitido pela equipa técnico-pedagógica responsável pelo processo de RVCC de cada adulto, aquando da realização do júri de certificação, que tenha resultado em validações que conferiram apenas uma certificação parcial.

- Assim, o PPQ dos candidatos a percursos flexíveis identifica as unidades as Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) dos referenciais de formação do Catálogo Nacional de Qualificações que o adulto deverá realizar em formação, considerando as UC não validadas no âmbito do processo RVCC, ou seja, as UFCD exactamente correspondentes às UC não validadas.

- O Catálogo Nacional de Qualificações apresenta a opção de duas UFCD, com a designação CLC-LEI (Língua Estrangeira de Iniciação) e CLC-LEC (Língua Estrangeira de Continuação), de 50 horas cada, associadas à área de CLC. Uma vez integradas num percurso formativo, estas UFCD assumem um duplo carácter: por um lado, são autónomas no que diz respeito ao planeamento, desenvolvimento e avaliação das aprendizagens; por outro lado, deverão funcionar como suporte ao desenvolvimento das UFCD de CLC, área em que, aliás, aquelas UFCD estão associadas. Quer isto dizer que as aprendizagens relativas às UFCD de CLC devem ser reforçadas pelo uso da língua estrangeira, não só enquanto instrumento que permite alargar as possibilidades de pesquisa de informação pertinente para a formação, mas também enquanto meio de expressão de conceitos e conteúdos relacionados com aquelas unidades.

Na expectativa de se terem prestado os esclarecimentos necessários, apresentamos os nossos melhores cumprimentos,

*Centro de Apoio Informativo aos Centros Novas Oportunidades
Agência Nacional para a Qualificação, I.P.*

Av. 24 de Julho, n.º 138
1399-026 Lisboa
Telf.: 707 242 004
Fax: 21 394 37 99
E-mail: cno@anq.gov.pt
CC

De: Centro de Novas Oportunidades de Camarate [mailto:camaratervcc@esec-camarate.rcts.pt]
Enviada: ter 13-10-2009 16:06
Para: CNO
Assunto: Língua Estrangeira

Boa tarde,

No seguimento do contacto telefónico realizado, vimos por este meio solicitar esclarecimentos relativos à língua estrangeira, em casos de adultos que não demonstram competências nessa área, num processo RVCC nível secundário.

Sistematizando as questões:

- i) Que unidades de competência não são possíveis de ser certificadas na área de CLC?
- ii) Qual o papel de um certificado do CLC-LEC (previsto no guia de operacionalização de cursos EFA) neste contexto?
- iii) Realizando o adulto o CLC-LEC, como pode ser feita a correspondência com as competências em falta, definidas no PPQ, de forma a poder ser emitido o diploma?

Melhores cumprimentos,
Teresa Reis

